

إميل دوركايم
التربية الأخلاقية
ترجمة: السيد محمد بدوي
مراجعة: علي عبد الواحد وافي
تقديم: محمد الجوهري
ميراث الترجمة
المركز القومي للترجمة
1886

التربية الأخلاقية

المركز القومى للترجمة
تأسس فى أكتوبر ٢٠٠٦ تحت إشراف: جابر عصفور
مدير المركز: أنور مغيث

سلسلة ميراث الترجمة
المشرف على السلسلة: مصطفى لبيب

- العدد: 1886
- التربية الأخلاقية
- إميل دوركايم
- السيد محمد بدوى
- على عبد الواحد وافى
- محمد الجوهرى
- اللغة: الفرنسية
- 2015

هذه ترجمة كتاب:
L'éducation Morale
Par: Emile Durkheim

شارع الجبلاية بالأوبرا- الجزيرة- القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤
El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.
E-mail: nctegypt@nctegypt.org Tel: 27354524 Fax: 27354554

التربية الأخلاقية

تأليف: إميل دوركايم

ترجمة: السيد محمد بدوي

مراجعة: علي عبد الواحد وافي

تقديم: محمد الجوهري



2015

بطاقة الفهرسة
إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية
إدارة الشئون الفنية

دوركايم، إميل، ١٨٥٨ - ١٩١٧
التربية الأخلاقية / تأليف: إميل دوركايم، ترجمة: السيد محمد بدوي، مراجعة: علي عبد الواحد وافي، تقديم: محمد الجوهري؛
ط ١ - القاهرة: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٥
٢٩٦ ص، ٢٤ سم
١ - الأخلاق
(أ) بدوي، السيد محمد (مترجم)
(ب) وافي، علي عبد الواحد (مراجع)
(ج) الجوهري، محمد (مقدم)
(د) العنوان ١٧٠

رقم الإيداع: ٢٠١١/٥٣١٨
الترقيم الدولى: I.S.B.N -978-977-704-506-3
طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

تقديم

هل يحتاج المجتمع المصري إلى التربية الأخلاقية اليوم؟

السؤال الذى يطرحه عنوان هذه الكلمة ليس سؤالا استفهاميا، ولكنه تأكيد لإجابة معينة للسؤال لا يختلف عليها اثنان في مجتمعنا المعاصر. والأمل أن تسهم قراءة هذا الكتاب – الذي وضعه صاحبه منذ نحو قرن – في إثارة قضية حاجتنا الآن وفورا إلى أخلاق جديدة، أو إن شئت إلى تحديد الأخلاق، وقد يرى ثالث أن المهمة تنحصر فقط في "ترميم" الأخلاق... إلخ.

نحن لا نصادر على اجتهاد أو رأي، لأننا نرى أن الأمر الأهم هو أن ندرك جميعا حاجتنا إلى التفكير في "تربية أخلاقية جديدة" لمن يعيشون على أرض هذا الوطن. ولعل أحد الأسباب المهمة لإخراج هذا الموضوع من دائرة النقاش العام، وربما من دائرة البحث العلمي الاجتماعي إحساس الجميع بأن هذا المد الديني – مسلم ومسيحي – الذي نعيشه ونراه يتنامى منذ نحو نصف قرن؛ هذا المد قد أغنانا عن التفكير في تجديد الأخلاق. فالأديان هي منبع الأخلاق ومدرسة التربية الأخلاقية الحقيقية، فما حاجتنا إلى الكتابات الأخلاقية للفلاسفة والتربويين وعلماء النفس والاجتماع وغيرهم.

ولكني أرى أن هذا المد الديني نفسه هو الذي يعزز الحاجة إلى الانشغال بموضوع تجديد الأخلاق. فالإحساس الديني المتطرف – وهو السائد بل المسيطر حاليا – الذي

ينفي الآخر أو يحقر منه أو يكتفي بمهادنته والصبر عليه "حتى يرحل أو تصيبه داهيـــة"..
هذا الإحساس في حقيقته ليس دينيا صافيا وليس اجتماعيا سليما. من هنا تصبح حاجتنا إلى التربية الأخلاقية حاجة مضاعفة: فتطورنا الاجتماعي الاقتصادي طوال القرن الماضي طرح بقوة عددا من القضايا والمشكلات الأخلاقية التي يتعين علينا تأملها والبحث عـــن حلول لها. وهذا الفهم اللاّاجتماعي – بل أكاد أن أقول: اللاإنساني – للتدين المتطرف على الجانب الإسلامي مثلا لا ينفي فقط قسما مهما من الشعب المسلم، ولكنه ينفـــي كذلك غير المسلمين كافة ، الذي يعاملهم – على أحسن الفروض – كذميين، مع أهم شركاء الوطن. وبديهي أن تطرفا على جانب سيولد تطرفا مماثلا على الجانب الآخـــر. ووسط هذا المناخ الديني المحتقن، الذي له آثاره على المجال العام، يضيع أو يشوه الـــدور التربوي الأخلاقي للتعاليم والمؤسسات الدينية.

لقد كان حال المجتمعات الرأسمالية الغربية مع قضية التربية الأخلاقية – منذ نحـــو قرنين من الزمان – أفضل كثيرا من حالنا اليوم. فخلال نفس الفترة تعرضنا لموجـــات استعمارية من كل الأنواع: عسكرية، واقتصادية، وهيمنة، وأعني أننا نخضع اليوم لهيمنة عامة اقتصادية وسياسية وثقافية، ولكن ليس لصالح دولة بعينها أو نظام اقتصادي سياسي بالذات، وإنما هيمنة القوي على الضعيف، أيا كانت ديانة هذا القوي وأيا كان نظامـــه الاقتصادي، محصلة هذا الخضوع لقوى العولمة سيطرة ثقافة تغيب الوعي، وتغذي النزعة الاستهلاكية في مجتمع لا ينتج احتياجاته الأساسية، وقتل لـــروح المواطنـــة والأمـــل في المستقبل. هذا الموقف الذي تفرضه الهيمنة لن يعالجه التدين المتطرف، ولن يخرجنا منـــه أداء العبادات وحدها، وطبعا ليس حله رفع لواء الجهاد. نحـــن في مـــأزق اجتمـــاعي اقتصادي يتطلب منا جهودا تصحيحية على نفس المستوى ومن نفس النوع. وهذا هـــو عمل ميدان التربية الأخلاقية.

لابد أن نتعلم الدرس من الشعوب التي سبقتنا، وهو درس بسيط، ولكنه عميق كل العمق: ليس معنى انهيار الفكر الاشتراكي أو الشيوعي الشمولي، أن نسجد للفكر الرأسمالي "المتوحش"، فندع رجال الأعمال يقبضون على مقاليد الاقتصاد، ثم يمسكون بمفاتيح السياسة، ونتركهم يعظمون أرباحهم ويخرجون ثلاثة أرباع الشعب من عالم البشر، إلى دنيا البطالة والفقر والتخلف، فتتعدد وتتقوى بؤر التطرف. هذا الموقف الفريد ليس بالأمر الجديد أو الخاص بنا وحدنا، فقد عاشته وتعيشه دول كثيرة في نفس مستوانا من التطور الاجتماعي الاقتصادي، أو أعلى أو أقل منه قليلا. أذكر بتجارب ماليزيا، وإندونيسيا، والهند وغيرها، التي لم تمارس المغامرة الاشتراكية (أو الشيوعية) ولم تهجر العلمانية إلى هيمنة الرجعية. واستطاعت أن تحقق قدرا واضحا ومرضيا من النمو الاقتصادي، مع الحفاظ على سلامة البنية الاجتماعية من آفات التطرف ونفي الآخر.

وهذا الكتاب من صميم اجتهادات الرائد الأكبر لعلم الاجتماع الحديث إميل دوركايم، الذي وضع قضية تطوير الأخلاق، أو التربية الأخلاقية في مكانة القلب من اهتماماته العلمية والعامة. فقد كان دوركايم باحثا سوسيولوجيا مدققا ودارسا للأخلاق في نفس الوقت. ولقد أخذ بعد الاضطرابات الثورية التي استمرت من ١٧٨٩ حتى إنشاء كوميونة باريس، وبعد أحداث عامي ١٨٧٠ – ١٨٧١؛ أخذ يبحث عن سلطة جديدة على هذه الأرض ومن هذا العالم.

وتقول علياء شكري[١]: إن دوركايم "وجد نفسه دائرا في بداية حياته في فلك التراث "التنظيمي" (الإصلاحي" لكل من هنري دي سان سيمون وأوجست كونت"[٢].

---

(١) علياء شكري، علم الاجتماع الفرنسي المعاصر، الكتاب الثامن من سلسلة علم الاجتماع المعاصر، صدرت طبعته الأولى ١٩٧٢ عن دار الكتب الجماعية، وتحت الطبع الآن طبعة جديدة منقحة وموسعة منه (٢٠١١).

(٢) المرجع السابق، ص ٦٨.

وبرزت هذه القضية في تاريخ مبكر في كتابه عن "تقسيم العمل الاجتماعي"، ١٨٩٣ حيث كتب يقول: "... فواجبنا الآن أن نصنع أخلاقا لأنفسنا" (أي أخلاق اجتماعية).

ولذلك نتفق مع علياء شكري عندما تقول إن كل أعمال دوركايم تمثل جهدا واحدا منسقا في سبيل البحث عن تنظيم جديد للمجتمع، أو عن حل للأزمة التي كانت تعيش فيها المجتمعات الأوروبية منذ أكثر من قرن من الزمان. والحق أن هذا الإحساس بالأزمة لم يكن قائما عند دوركايم وحده، ولكننا نصادفه منشورا عند سائر الكتاب وفي سائر المؤلفات في تلك الفترة[١].

ولكن الملمح الأهم عند دوركايم أنه ينطلق من الاعتقاد بأن العلم – أي العقل – يمكن أن يساعدنا على توجيه مسارنا، وتحديد الغاية التي يجب أن نوجه سلوكنا ناحيتها، وتعيين المثل الأعلى الذي يجب أن نصبوا إليه. ولذلك يؤكد في تقديمه لكتابنا الذي بين يدي القارئ: "إمكان وجود تربية أخلاقية تكون برمتها خاضعة للعقل، فذلك ما تتضمنه المسلمة العامة التي اتخذت أساسا للعلم. وأعني بذلك المبدأ العقلي الذي يمكن أن يصاغ في هذه العبارة: ليس هناك في عالم الحقيقة ما يمكن أن نجزم باستعصائه أصلا على العقل البشري.

من المنطقي بعد هذه المقدمة أن يؤكد دوركايم – مرة أخرى – على الصبغة الدنيوية المحضة لهذه التربية الأخلاقية التي يسعى إلى إلقاء الضوء عليها في هذا الكتاب. ويفصل ذلك بالقول بأن التربية التي يسعى إليها لا تستند إلى المبادئ التي يقوم عليها الدين وحدها، وإنما ترتكز – قبل هذا وبعد هذا – على أفكار ومبادئ يبررها العقل وحده، فهي في كلمة واحدة تربية عقلية (ذات أساس علمي) خالصة. ويدرك دوركايم

---

(١) المرجع السابق، نفس الصفحة.

إدراكا ساطعا أن مثل هذا التجديد في أسس التربية الأخلاقية لا يمكن أن يحدث بدون أن يعكر الآراء التقليدية المتوارثة، ويزعزع العادات والتصورات الراسخة، وبدون أن يستدعي إعادة النظر في النظم التعليمية برمتها، ويضع أمامنا مشاكل جديدة لا نستطيع تجاهلها أو غض النظر عنها. كما كان دوركايم على بينة تامة من أنه بحديثه من منطلق العلم والعقل سيتعرض لمسائل تثير – للأسف – في نفوس الناس عواطف متناقضة. ولكنه يعود فيؤكد أن مثل هذه المخاوف لا يمكن أن تمنعنا من الخوض في مثل هذه المسائل الخلافية بقدم ثابتة. ذلك أن الكلام في التربية الأخلاقية بدون تحديد الشروط التي يجب أن تتوافر "لتلقينها" ونشرها بين الناس معناه الحكم على أنفسنا سلفا بعدم الخروج عن محيط المعلومات العامة التي لا تهدف إلى غاية محددة.

وأنبه بكل قوة أنه لا يجوز أن تتبادر إلى أذهاننا التهم التقليدية لنرمي بها دوركايم، فهو آخر من يجوز أن توجه إليه تهم كهذه. فهو مفكر كان يتبنى منهجا محافظا محافظة شديدة، ويتوخى من وراء دراسة العلم الاجتماعي تأكيد وضمان استمرار التضامن الاجتماعي في المجتمع. وما يميزه أنه يبغي تحقيق ذلك باستخدام أداة العلم في فهم حياة الناس في مجتمع متغير سريع الإيقاع. ومن هذا المنطق "المحافظ" أدعو القارئ إلى أن يتأمل كلمات دوركايم في هذا الكتاب (صفحتي ١٠ – ١١ على سبيل المثال) عن العلاقة المتشابكة الملتبسة بين الدين والأخلاق: "لو كانت الرموز الدينية تغطي الحقيقة الأخلاقية من الخارج لاكتفينا بترع ذلك الغطاء لكي تتكشف لنا الأخلاق في صورة عقلية خالصة ولاستطاعت بذلك أن تفي بالحاجة. ولكن الواقع – كما قلنا – أن الأخلاق والدين قد ارتبطا ارتباطا وثيقا منذ أمد بعيد، وظلا طوال قرون عديدة متشابكين، فلم تصبح العلاقات التي تربطهما علاقات خارجية أو ظاهرية، ولم يعد من السهل فصلهما بعملية يسيرة كما نتصور. ويجب ألا ننسى أنه بالأمس فقط كان الدين والأخلاق يرتكزان

على دعامة واحدة، إذ أن الإله – وهو محور الحياة الدينية – كان أيضًا الضمان الأعلى للنظام الخلقي. وليس في هذا التحالف الجزئي ما يبعث على الدهشة، فواجبات الدين وواجبات الأخلاق تشترك في خاصية واحدة، وهي أنها جميعًا واجبات أو بمعنى آخر أعمال تلزمنا أخلاقيا. فمن الطبيعي إذن أن كان الناس يميلون إلى الاعتقاد بأن كل التزام يكون مبعثه مصدرًا واحدًا. وكان من المتوقع أن يعمل هذا الاختلاط وهذه القرابة على التقريب بين بعض عناصر في الدين وبعض عناصر في الأخلاق. وما لبثت هذه العناصر أن امتزجت حتى صارت لا تتميز عنها، وانتهت الأولى بأن فقدت أو ظهرت بأنها فقدت (والمؤدي واحد) كل كيان ذاتي وكل حقيقة تميزها عن الثانية. وعلى ذلك إذا اكتفينا، حين نريد إخضاع الأخلاق أو التربية الأخلاقية للعقل، بأن نجرد الحقيقة الأخلاقية من كل ما هو ديني، دون أن نعوض عن ذلك شيئا، فإن هذه العملية نفسها ستؤدي بنا حتما إلى تجريد الأخلاق من بعض عناصرها الذاتية. ولا يتبقى لنا حينئذ مما يصح أن نطلق عليه اسم الأخلاق العقلية إلا لونا ضئيلا شاحبا. ولتفادي ذلك الخطر يجب ألا نكتفي إذن بما نقوم به من فصل ظاهري؛ بل يجب أن نذهب بعيدًا وأن نقصد رأسًا إلى لب المبادئ الدينية لكي نبحث بين ثناياها عن الحقائق الأخلاقية المخبأة فنخلصها لكي نعرف كنهها تماما ونحدد طبيعتها الذاتية، وبذلك يتسنى لنا أن نعبر عنها بلغة العقل. وخلاصة القول أنه يجب علينا الكشف عن الرموز العقلية لهذه الأفكار الدينية التي ظلت مدة طويلة تجر في ركابها أهم الأفكار الخلقية".

ومن الطبيعي أنه عندما يتصدى عالم اجتماع لدراسة موضوعات التربية الأخلاقية، فسوف يضع نصب عينيه مطلبا أساسيا هو الوصول إلى معرفة أعمق وأرسخ بالمجتمع الذي نتحدث عنه. والمأمول أن تمدنا هذه المعرفة بالقدرة على نقد الأخلاق السائدة في مجتمعنا، طالما كانت الأخلاق غير مناسبة وغير متوائمة مع موقفنا

الاجتماعي. ذلك أننا يجب دائما أبدًا أن نكرس أنفسنا للبحث عن أخلاق توائم وضعنا الاجتماعي، على نحو ما يقول دوركايم. فالهدف هنا هو فهم المجتمع على حقيقته وليس الاقتصار على الطريقة التي يفهم بها نفسه، والتي قد تكون مخطئة كل الخطأ أو على الأقل قاصرة ومختلة. وهكذا يستطيع العلم أن يكشف عن استمرار مبدأ أخلاقي معين في ضمير المجتمع، وأن يتجاوز ذلك إلى بيان علاقة هذا المبدأ ببعض الظروف الأساسية الملابسة لتنظيمنا الاجتماعي ولعقليتنا الجمعية. وقد يستطيع العلم علاوة على هذا أن يمدنا بالقدرة على التزام موقف معين إزاء واحد أو آخر من المبادئ والآراء الأخلاقية المتعارضة.

بعد أن أنزل دوركايم الأخلاق من السماء إلى الأرض استطاع أن يرى بوضوح الأساس الإنساني للأخلاق التي يسعى إلى أن يتعلمها الناس ويمارسوها عن اقتناع وإيمان. هذا التوجه الإنساني هو في حقيقته توجه اجتماعي، ينظم علاقة الإنسان بغيره من البشر: قريب، وجار، وزميل، ومواطن... إلى آخر صنوف البشر الذين يتعامل معهم أو يبدي فيهم رأيا أو يتخذ منهم موقفا.

وقد حاول دوركايم في محاضراته ومقالاته عن التربية الأخلاقية أن يطبق نظريته بتقديم عرض مفصل للقواعد الأخلاقية. فتناول الأخلاق العائلية، والأخلاق المهنية وأخلاق المواطن من حيث علاقته بالدولة، أو خلق "المواطنة"، وأخلاق التعاقد وغير ذلك. وقد حاول في دراساته تلك، أن يكشف عن الظروف التي نشأت فيها تلك الأخلاق، وأن يلقى الضوء على الوظيفة التي تؤديها كل منها في حياتنا الحاضرة. فلقد كان دوركايم يعتقد دائما أن علينا لكي نستطيع إصدار حكم سليم على الأخلاق وإعطائها حقها الواجب من الفهم، أن ننطلق من معطيات الحاضر، وكذلك من الواقع التاريخي لها.

إلا أن دوركايم قد اقتصر كذلك على تقديم اقتراح مبدئي بالإصلاح الاجتماعي: حيث طالب بأن تقوم في معظم المهن جماعات مهنية منظمة على نحو شبيه بالطوائف المهنية المحكمة التنظيم التي كانت قائمة في الماضي. والواقع أن دوركايم قد أدرك إدراكا واضحا حدود وإمكانيات العلم في عصرنا الراهن. فالجماعة الإنسانية تطالبنا بأن نتصرف وأن نعيش حياتنا ولا يمكننا أن نعيش هذه الحياة بالشك والريبة. ولا يستطيع المجتمع أن يوقف حركته انتظارا للحل العلمي للمشكلات التي يواجهها. ولا يسعى المجتمع إزاء نقص معرفته الموضوعية بنفسه إلا أن يستلهم هذه المعرفة من داخله، وأن يسعى إلى ترجمة إحساسه بنفسه وعن نفسه إلى سلوك. وهكذا عرفت مجتمعاتنا بعض الشعارات والصيغ والمبادئ التي ليست من طبيعة دينية، لكنها تحتل مع ذلك مرتبة الأفكار الدجاطقية (القطعية) التي يسلم الناس بها ولا يطرحونها على بساط البحث، ولا يتناولونها بالمناقشة. ومن هذه الأفكار، أفكار الديمقراطية والتقدم، والصراع الطبقي مثلا. وسوف يظل هناك داخل كل مجتمع اتجاهان أساسيان لأمد طويل في المستقبل: أولهما اتجاه نحو الحقيقة الموضوعية والعلمية، والآخر اتجاه نحو الحقيقة المستلهمة من الداخل من حياة المجتمع ومن روحه، أو هو اتجاه للبحث عن الحقيقة الأسطورية. وقد عبر مارسل موس عن نفس الرأي تقريبا، حيث قال إن نقص الحقيقة العلمية كثيرا ما يكون بالقدر الذي يدفع الإنسان إلى تفضيل الاعتماد على الطبيعة وعلى الطبيعة وحدها أو على الاختيارات العمياء اللاشعورية للكيان الجمعي.

وهكذا نتبين أن هذه النتائج التي يتوصل إليها دارسو الأخلاق من مدرسة دوركايم من دراسة الوضع الراهن أن التناقض بينهم وبين برجسون أو بينهم وبين سوريل يقل أو يختفي كلية. ويبقى الاختلاف بين الفريقين قائما فيما يتعلق برؤية المستقبل وتقييم الماضي. ولقد أثار سوريل قضية سقراط من جديد، وحاكمه مرة

أخرى وأدان من خلال ذلك موقف المثقف المنطلق غير الملتزم. أما بالنسبة لدوركايم فقد اختلف حكمه على سقراط، فهو يرى أن سقراط كان أكثر أمانة وأكثر إخلاصا لأخلاق المجتمع في عصره من أمانة قضاته والتزامهم بتلك الأخلاق. ذلك أن التغيرات التي طرأت على المجتمع، والهزة التي أصابت النظام الاجتماعي القائم في أثينا في ذلك الوقت وما تبع ذلك كله من اهتزاز الأفكار الدينية، كان يتطلب قيام معتقدات دينية وأخلاقية جديدة. ومن هنا كان رأى دوركايم أن سقراط كان أكثر أمانة على أخلاق مجتمعه من قضاته الذين حاكموه وأدانوه. أما برجسون فقد أكد بصفة خاصة على رسالة سقراط الدينية والصوفية، وعلى موقف الحكيم الذي جسده سقراط في سلوكه.

ولا شك أن الخلاف الحقيقي بين هذين التفسيرين ما هو إلا انعكاس للآراء والاتجاهات الأساسية التي انطلق منها كل منهما منذ البداية، فدوركايم ينطلق في نظريته في الأخلاق (والمقصود الأخلاق التي تسود موضوعيا تكوينا اجتماعيا معينا) من الثنائية الأخلاقية الصارمة، وهو سمة من سمات المذهب النفعي القديم في الأخلاق. فالأخلاق بهذا الشكل تبدو شيئا خيرا وملزما، ذلك أن القواعد الأخلاقية تكون ملزمة ومرغوبة في نفس الوقت. ويتفق دوركايم في العنصر الأول من تشخصيه هذا للأخلاق مع موقف كانط إلى حد ما. فإذا كان كانط يفترض وجود المجتمع باعتباره كيانا متميزا على نحو معين عن الأفراد. لأنه بدون هذا المنطلق تصبح الأخلاق بلا موضوع ويفقد الإلزام أساسه وسنده الرئيسي. ويفسر ذلك لنا الاستسلام الكامن في القواعد الأخلاقية؟، فهي لا تصبح ذات دلالة وذات معنى إلا إذا كان الموضوع الذي تخضع له يحتل مرتبة أسمى وأرفع من الأفراد. ولا يمكن أن يكون هذا سوى الجماعة، أو الإله عند مفكرين آخرين. أما بالنسبة لدوركايم فالاختيار (أعني بين أن يكون المصدر الجماعة أو المقدس) لا أهمية

له على الإطلاق، ذلك أن المقدس في رأيه ليس سوى تعبير رمزي عن جماعة. والحاسم في موقف دوركايم على أي حال أنه استطاع انطلاقا من مفهوم مجتمع أن يوضح إلى أقصى حد ممكن الطبيعة المزدوجة للأخلاق، وذلك على النحو التالي: لما كان المجتمع خارجا عنا وقائما في مستوى أعلى منا، فإنه يأمرنا بفعل هذا وترك ذاك، وكنا من ناحية أخرى قد تشبعنا بهذا المجتمع فأحببناه وتطلعنا إليه وتمسكنا به.

أما برجسون فينطلق من تشخيص مماثل للأخلاق باعتبارها ضغطا ودعوة في نفس الوقت. ذلك أن الصيغة العامة للأخلاق تنطوي على جانبين: الأول نسق من الأوامر تمليه بعض الضرورات الاجتماعية اللاشخصية، ومجموعة من النداءات الموجهة إلى ضمير كل فرد، وهي دعوات صادرة عن أشخاص يجسدون أفضل ما فى البشرية على سبيل المثال. وهو يضع الإلزام هنا في مستوى فكري تحتي أو في مرتبة فكرية أدنى، بينما يضع التأثر الناشئ عن هذه النداءات في مرتبة فكرية أرقى. فإذا كان برجسون قد أغفل بُعد تمثل الفرد لقيم المجتمع وأوامره، فإن برجسون قد تميز بما كان يتميز به تارد، ألا وهو إدراكه السليم لإمكانيات الابتكار والتجديد الفردي، وهو المجال الذي ظل مغلقا أمام دوركايم.

وقد اعتمد دوركايم على نظريته في الأخلاق في تحديد أسس التربية الأخلاقية، كما سنطالع تفصيلا في الكتاب الذي بين أيدينا، وهو يوضح بكل جلاء أن التربية الأخلاقية يجب أن تعتمد بنفس القدر وبنفس الشكل على عنصرين اثنين. فيجب أن يكون هناك – من ناحية – نظام معين لتنظيم السلوك، وهكذا تمثل روح التنظيم العنصر الأول في هذا النظام الأخلاقي. ومن ناحية أخرى يجب على الإنسان لكي يكون كائنا أخلاقيا أن يتعلق بشيء آخر غير ذاته هو، فيشعر بالتماسك مع مجتمع معين وبالارتباط الوثيق معه. ومن ثم يتمثل العنصر الثاني لهذا النظام الأخلاقي في الارتباط بجماعة

اجتماعية معينة. وهكذا ترجع أزمة المجتمعات الأوروبية إلى أن النظام الجمعي في صورته التقليدية قد فقد مكانته وسلطته. ويتجلى هذا في تعارض الاتجاهات المختلفة على المستوى العام وما يستتبعها من اضطرابات وفوضى. فالأخلاق في هذه المرحلة بصدد عملية إعادة البناء، فهي تبحث عن نفسها وتفتش عن هويتها. ومن ثم يجب الاعتماد على قوى الضمير الفعالة والخلاقة في نفس الوقت. أما طالما كان النظام الأخلاقي قاصرا بسبب الظروف المشار إليها، فلابد من موازنة ذلك الوضع من خلال القدرات المختلفة على العطاء والتضحية. ولابد أن ينفعل الأفراد وأن يشاركوا مشاركة جادة في البحث عن أهداف جماعية كبرى، فلابد لهم أن يحبوا مثلا أعلى اجتماعيا معينا.

أما في المرحلة الراهنة من تطور الأخلاق فإننا نستطيع أن نتبين عنصرا ثالثا، ذلك هو تدبر القواعد الأخلاقية والحكم عليها. فلم يعد من الممكن بعد الاكتفاء بأداء أفعال معينة بشكل ثابت ومحدد، إنما يجب اختيار القواعد التي تحدد هذه الأفعال اختيارا حرا، فهذا القبول الحر لا يمكن أن يكون في الواقع إلا قبولا مستنيرا، لأنه صادر عن قدرة على الحكم والتمييز. ومن هنا تستوجب التربية الأخلاقية تقديم القواعد الأخلاقية مشفوعة بالتفسير والتوضيح بحيث يفهم الإنسان أسبابها وعلة وجودها. ولذلك يجب أن يتعلم الطفل كيف يفهم بيئته ويفهم عصره.

وبعد

فلا يمكن أن أنهي كلمتي هذه دون أن أذكر بالعرفان الفضل العظيم الذي قدمه المرحوم أ.د السيد بدوي بترجمته لهذا العمل العظيم. ومع أن هذا العمل ليس الترجمة الوحيدة التي قدمها، فقد قدم قائمة طويلة، فإنه ولا شك يأتي في مقدمتها، على الأقل في

ضوء حاجة مجتمعنا المصري الماسة اليوم إلى تربية أخلاقية. أما فضل أستاذ الأجيال علي عبد الواحد وافي على علم الاجتماع فليس في حاجة إلى تقريظ، وهو يستعصى على الحصر في مثل هذه المقدمة المختصرة. فلأرواحهما الطاهرة خالص الدعوات بالرحمة جزاء ما قدما للعلم على مدى الأجيال.

نحن لا نقرأ كتاب دوركايم لكي نستخلص منه وصفة ("روشتة") أخلاقية للعمل، ولكننا نراه أساسا – من بين أسس أخرى – لإدارة حوار حول التربية الأخلاقية في مجتمعنا. هذا مع أننا ندرك تمام الإدراك أنه كتب في عصر غير عصرنا وفي مجتمع غير مجتمعنا، ولكنه مازال يحمل كثيرا من القيمة والفائدة، وهذه هي عظمته التي لن يمحوها اختلاف الأماكن وتعاقب الأزمان.

محمد الجوهري

تنبيـــه [1]

هذه المحاضرات فى « التربية الأخلاقية » هى أول ما ألقى دوركيم من دروس فى السوربون عن علم التربية، وكان ذلك فى عام ١٩٠٢ – ١٩٠٣ . وكان دوركيم قد شرع فى اعدادها منذ زمن بعيد فى أثناء قيامه بالتدريس فى جامعة بوردو . ثم أعاد القاءها بعد ذلك – كما حدث فى عام ١٩٠٦ – ١٩٠٧ بدون أن يغير فيها شيئا . وتنتظم هذه المحاضرات عشرين درسا ، ولكننا لا ننشر منها هنـا غير ثمانية عشر ، لأن الدرسـين الأولين يعالجان مناهج البحث فى علم التربية، وأولهما هو الدرس الذى افتتح به دوركيم محاضراته ونشر فى يناير ١٩٠٣ فى « مجلة الميتافيزيقا والأخلاق » ، ثم أعيد طبعـه فى الكتيب الذى نشرناه عام ١٩٢٢ بعنـوان : « التربيـة وعلم الاجتماع » [2] .

وقد كان دوركيم يكتب دروسه بالتفصيل ، ولذلك فاننا سنجد هنـا صورة مطابقة فى نصوصها للمخطوط الذى كتبـه . والتصحيحات التى قمنا بها ، بعضها شكلى بحت وبعضها لا يستحق الذكر . ومهما يكن من شىء فى صـددها فليس منها ما يؤثر فى فكرة المؤلف نفسها ؛ ولذلك لم نجد فائدة فى الاشارة الى مواطن هذه التصحيحات .

ونرجو من القـارىء أن يلتمس لنا العذر فى عيب ينطوى عليـه هذا الكتاب ولم نسـتطع تجنبه عندما قمنا بنشره . وذلك أن أول كل درس من هذه الدروس يعالج فى الغالب مسـائل قد عرض لها المؤلف فى آخر الدرس السـابق ؛ ويرجع السبب فى هذا أحيانا الى أن المؤلف يعمل على تلخيص ما سبق حتى يستطيع ربطه بموضوع الدرس التالى ؛ وأحيانا الى أنه يكتب من جديد تفصـيلا لحقائق لم يكن لديه وقت كاف لتفصـيلها شفهيا فى المحاضرة السـابقة . وكان لزاما علينا حتى نستطيع تفادى هذا النقص أن نعمد الى تغييرات واسـعة النطاق نتحكم بها تحكما فى اتجاه

---

(١) وضع هذا التنبيه العلامة بول فوكونيه (Faucounet) أستاذ علم الاجتماع بالسوربون سابقا وتلميذ العلامة دوركيم وزوج ابنته . وهو الذى قام بنشر هذا الكتاب بعد وفاة مؤلفه ، كما قام بنشر بحوث أخرى لدوركيم لم يتم نشرها فى حياته . (المترجم)

(٢) (Education et Sociologie, Alcan Paris 1922) نشر هذا الكتيب كذلك العلامة فوكونيه بعد وفاة دوركيم .

المؤلف وترتيبه . ولكننا رأينا أن هذه الاعتبارات الأدبية الخالصة لا يصح أن ترجح كفتها على الاحترام الواجب للنص الأصلى . هذا الى أن أول كل درس كثيرا ما يختلف عن آخر الدرس السابق بتفصيلات ذات بال .

والجزء الأول من هذه المحاضرات هو أكمل ما كتب دوركيم عما يسمى «الأخلاق النظرية» . وينتظم البحث فى نظريات الواجب والخير والاستقلال الذاتى . وقد نشر دوركيم جزءا من هذه المحاضرات بعنوان « التعريف بالظاهرة الخلقية Determination du fait moral » فى « نشرة الجمعية الفلسفية الفرنسية Bulletin de Société Francaise de Philos. » عام ١٩٠٦ . ثم أعيد طبعه فى الكتاب الذى نشر بعنوان « الفلسفة وعلم الاجتماع » (١٩٢٤) (١) . ويظهر أن هذه المسائل نفسها قد أعيد بحثها فى مقدمة « الأخلاق » التى كان دوركيم يشتغل فى اعدادها فى الأشهر الأخيرة من حياته . وقد نشر الأستاذ موس (Mauss) جزءا منها فى « المجلة الفلسفية» عام ١٩٢٠ (فى المجلد التاسع والثمانين ص ٧٩) . وليس من شك فى أن فكرة دوركيم قد تغيرت فيما يتعلق ببعض النقط منذ سنة ١٩٠٢ الى سنة ١٩١٧ .

وقد كان من الواجب أن يشمل الجزء الثانى من هذه المحاضرات ثلاثة أقسام حتى يتحقق التماثل بين الجزئين : قسم يبحث فى روح النظام ، والثانى فى روح التفانى ، والثالث فى الاستقلال الذاتى للارادة ، حيث ندرس المسائل هذه المرة من الناحية البيداجوجية الخالصة . غير أن البحث الأخير من هذه البحوث الثلاثة لم يظهر فى هذه المحاضرات ؛ ويرجع السبب فى هذا الى أن تربية الاستقلال الذاتى تتصل « بتعليم الأخلاق فى المدارس الأولية » ؛ وهو موضوع قد عالجه دوركيم على حدة مرات عديدة وخاصة فى عام ١٩٠٧ — ١٩٠٨ فى سلسلة كاملة من المحاضرات . ومخطوط هذه المحاضرات ليس فى حالة تمكننا من طبعه الآن .

ويلاحظ أن تقسيم الدروس لا يتفق تمام الاتفاق مع تقسيم الموضوعات الى فصول . فكثيرا ما ينتقل المؤلف فى أثناء الدرس الواحد من موضوع الى آخر . وقد وضحنا فى الفهرس خطة هذا الكتاب فى تقسيمه لموضوعاته .

بول فوكونيه

التربية الأخلاقية

الدرس الأول

مقدمة ــ الأخلاق غير القائمة على الدين [1] .

لما كنا سنتكلم عن التربية الأخلاقية بوصفنا «پيداجوچيين» ، فقد بدا لنا من الضرورى أن نحدد ماذا ينبغى أن يقصد بكلمة « بيداجوجيا » . وسنوضح فى بادىء الأمر أن البحوث التى تطلق عليها الآن هذه الكلمة ليست بحوثا علمية . وليس معنى ذلك أن تكوين علم للتربية غير ممكن . ولكن « الپيداجوچيا » (بوضعها الحالى) ليست ذلك العلم . وهذه التفرقة ضرورية حتى لانحكم على النظريات الپيداجوچية بمقتضى المبادىء التى لا توائم الا الأبحاث العلمية الخالصة . فالعلم يجب أن يبحث بأقصى ما يمكن من الحذر ولا يتحتم عليه أن يصل الى غاية فى وقت معين . ولكن ليس للتربية الحق فى أن تكون صبورة الى هذا الحد لأنها تلبى نداء ضرورات حيوية لا تستطيع الانتظار . فعندما يستدعى أى تغيير فى الوسط القيام بعمل ملائم فان هذا العمل لا يحتمل التأجيل . وكل ما يستطيعه « الپيداجوچى » ويجب عليه أداؤه هو أن يجمع ــ بقدر ما يستطيع من أمانة الضمير ــ كل المعلومات التى يضعها العلم تحت تصرفه فى كل لحظة من الزمن ليسترشد بها فى عمله . ولا نستطيع أن نطلب منه أكثر من ذلك .

وكما أن « الپيداجوچيا » ليست علما فهى كذلك ليست بفن . لأن الفن فى الواقع يقوم على مجموعة من العادات والممارسة والحذق المنظم . ففن التربية شىء آخر غير « الپيداجوچيا » لأنه يتمثل فى الطريقة التى يبتكرها كل مرب لنفسه وفى الخبرة العملية التى يكتسبها المعلم .

---

(١) هذه هى الترجمة التى اخترناها للتعبير عن كلمة (La morale laïque) ويقصد بها الأخلاق التى لا تستوحى مبادئها من تعاليم الدين والكتب المنزلة (المترجم)

هما اذن شيئان يختلفان تمام الاختلاف ، حتى ليمكن القول بأن المعلم الحاذق لا يشترط فيه أن يكون ملما بكل النظريات « البيداجوجية » . وعلى العكس من ذلك قد يكون عالم التربية أقل الناس دراية من الناحية العملية . فما كنا لنفكر فى أن نعهد بأحد الفصول الى « مونتنى Montaigne » أو الى روسو . والاخفاق المتكرر الذى منى به « بستالوتزى Pestalozzi » (فى مزاولته لمهنة التدريس) يثبت أنه لم يكن متمكنا كل التمكن من فن التربية . فالبيداجوچيا اذن شىء وسط بين العلم والفن . فهى ليست فنا لأنها ليست مجموعة من العمليات المنظمة ولكنها أفكار ذات صلة بهذه العمليات . هى مجموعة من النظريات ؛ ومن هذه الناحية تقترب من العلم . غير أنه بينما يكون الهدف الوحيد للنظريات العلمية هو التعبير عما هو كائن فان النظريات التربوية تهدف مباشرة الى توجيه سلوكنا . ومع أنها ليست الناحية العملية بالذات فهى تمهد لها وتقترب منها كثيرا وتستمد سبب وجودها من دواعى العمل . وقد حاولت أن أعبر عن هذه الطبيعة المزدوجة اذ قلت ان البيداجوچيا « نظرية عملية » . وهذا التعريف يحدد طبيعة الفوائد التى ننتظرها منها . فهى ليست الناحية العملية وعلى ذلك لانستطيع أن نستغنى بها عن الخبرة العملية ؛ ولكنها تضىء أمامنا السبيل للعمل ، وما تسديه الينا من نفع هو مايسديه التأمل من نفع فى نطاق التجارب المهنية .

فلو تجاوزت حدود منطقتها الشرعية وأرادت أن تحتل مكان التجربة فى تعيين هذه الطريقة أوتلك بحيث لايكون أمام المربى الا تطبيقها آليا هبطت الى مصاف التعاليم التحكمية . وكذلك اذا حاولت التجربة أن تستغنى عن كل تفكير « بيداجوچى » ، فانها تنحدر بدورها الى نوع من الآلية العمياء ، أو على الأقل تخضع لتفكير فاسد الحقائق عار عن المنهج . اذ أن « البيداجوچيا » ليست فى النهاية الا نوعا من التفكير الذى يعتمد كثيرا على تنظيم الحقائق ودعمها بالوثائق ما أمكن بحيث يتهيأ له أن يكون فى خدمة من يمارسون التعليم .

والآن بعد أن قلنا كلمتنا فى هذه المسألة التى كثيراً ما كانت هدفاً لأحكام متسرعة نستطيع أن نطرق الموضوع الذى سيكون محل عنايتنا

هذا العام وأعنى به مشكلة التربية الخلقية . ولكى نستطيع معالجة هذا الموضوع بطريقة منظمة أعتقد أنه من المستحسن أن نحدد الأوضاع التى تقوم عليها هذه المشكلة اليوم . اذ أنها تبرز الينا فى ظروف خاصة كانت فى الواقع سبباً لهذا الأزمة التى يعانيها نظامنا التقليدى فى التربية ، تلك الأزمة التى تكلمت عنها فى الدرس الماضى والتى بلغت اليوم غايتها من الحدة . ويهمنا الآن أن ندرك أسبابها .

وانى اذ اتخذت موضوعا لمحاضراتى هذا العام مشكلة التربية الخلقية فذلك لايرجع الى أهميتها الخاصة التى اعترف بها دائما رجال التربية فحسب ، بل لأن هذه المشكلة تضعنا اليوم أمام ظروف تحتم علينا البت فيها بغاية السرعة . فهذه المشكلة — كما قلت — هى سبب الأزمة التى يعانيها نظامنا التقليدى للتربية . وهى التى تهزه هزاً قد يبلغ أحيانا درجة كبيرة من العنف والخطورة . اذ لايخفى أن كل مامن شأنه أن يضعف تأثير التربية الخلقية ، وكل مايخشى منه التشكيك فى رسالتها ، يهدد فى الوقت نفسه الخلق العام فى صميمه . ولهذا فان هذه المسألة تقتضى المربين كثيرا من العناية والاهتمام وتتطلب منهم علاجا سريعا .

ومما دعا لاظهار هذه الحالة ، ولا أقول لخلقها — اذ أنها كانت فى الحقيقة كامنة وتتحين الفرص للظهور بجلاء — الثورة التربوية العظيمة التى اتخذت طريقها الى بلدنا منذ عشرين سنة . فلقد استقر عزمنا على أن تكون التربية الخلقية التى نلقنها لأبنائنا فى المدارس ذات صبغة دنيوية محضة . ونعنى بذلك التربية التى لا تستند الى المبادىء التى تقوم عليها الديانات المنزلة ، وانما ترتكز فقط على أفكار ومبادىء يبررها العقل وحده ، أى أنها فى كلمة واحدة تربية عقلية خالصة . ولكن تجديداً كهذا له أهميته لايمكن أن يحدث بدون أن يعكر الآراء المكتسبة ، ويزعزع العادات الراسخة ، وبدون أن يستدعى اعادة النظر فى النظم التعليمية برمتها ويضع أمامنا مشاكل جديدة لانستطيع أن نغفل عنها . وانى لأدرك جيداً أننى أتعرض هنا لمسائل تثير — لسوء الحظ — فى نفوس الناس عواطف متناقضة . ولكن هذا لايمنعنا من الخوض فيها بقدم ثابتة ؛ لأن الكلام فى التربية الخلقية بدون أن نحدد الشروط التى يجب أن تتوافر

لتلقينها معنـاه الحكم على أنفسنا سلفا بعدم الخروج عن محيط المعلومات العامة التى لاتهدف الى غاية محددة ، ولا يتعين علينا أن نبحث هنا كيف تكون التربية الخلقية بالنسبة للانسان بوجه عام ، بل بالنسبة للرجل الذى يعيش فى وقتنا هذا وفى بلدنا هذا ، ولما كانت الغالبية العظمى من أبنائنا تتثقف فى مدارسنا العامة فان هذه المدارس هى التى تضطلع بالفعل ويجب أن تضطلع بمهمة الحراسة لطابعنا القومى ، وهى — بالرغم مما قد يقال — الجهاز المنظم لسير التربية العامة ، ولذا فان اهتمامنا هنا يجب أن ينحصر فيها على الخصوص ، كما يجب أن ينحصر تبعا لذلك فى التربية الخلقية كما يجب أن تفهم وتدرس فيها ، وانى لجد مقتنع بأننا اذا بحثنا هذه المسائل بروح علمية سهل علينا أن نعالجها دون أن نثير أية عاطفة أو نجرح أى شعور مشروع ،

أما امكان وجود تربية أخلاقيـة تكون برمتها خاضعة للعقـل فذلك ما تتضمنه المسلمة العامة التى اتخذت أساساً للعلم ، وأعنى بذلك المبـدأ العقلى الذى يمكن أن يصاغ فى هذه العبارة : ليس هناك فى عالم الحقيقة مايمكن أن نجزم باستعصائه أصـلا على العقل البشرى ، واذا كنت أطلق على هذا المبدأ كلمة « مسلمة Postulat » فانى أستخدم فى الحقيقة تعبيراً لايفى بالغرض ، فقد كان لذلك المبدأ تلك الصـفة (أى صفة المسلمة) عندما شرع العقل لأول مرة فى اخضاع الحقيقة لسلطانه ، وهذا على فرض أن من الممكن تحديد بداية لغزو العقل لعالم الماديات ، فعند ما بدأ العلم يتكون ، كان يتعين عليه أن يفرض امكان وجوده ، وأن يفرض أن الأشياء يمكن التعبير عنها بلغة علمية أو بمعنى آخر بلغة عقلية ، لأن كلا التعبيرين مترادف ، ولكن هذا المبدأ الذى فرضه العقل ليكون أساسا وقتيا يبنى عليه نظرياته أصبح بالتدريج حقيقة ثابتة وبرهنت على صحته نتائج العلم نفسه ، فقد أثبت العلم أن الظواهر المختلفة يمكن ربطها بعضـها ببعض تبعا لعلاقات عقلية وذلك بالكشف عن هذه العلاقات ، ولا شك أن هذه العلاقات كثيرة أو اذا شئت فقل ان هناك عدداً منها لاحصر له لانزال نجهله ولا شىء يمكن أن يؤكد لنا أننا سنصل يوما الى كشفها جميعا وأنه سيأتى وقت يصل العلم فيه الى نهايته بحيث يعبر بطريقة تنطبق تمام الانطباق على كافة الأشياء المحسـة ، وان كل المظاهر لتدفعنا حقاً الى الاعتقاد بأن التقدم

العلمي سوف لايوصد بابه أبدا . ولكن المبدأ العقلي لايتضمن في الواقع مقدرة العلم على استيعاب عالم الحقيقة بأكمله ولكنه ينفي فقط ما يزعمه بعضهم من أن بعض أجزاء الحقيقة أو بعض أنواع الظواهر لايمكن اخضاعه بتاتا للتفكير العلمي . ومعنى ذلك أن هذه الأشياء غير عقلية بطبيعتها . فالمذهب العقلي لايفترض أبدا أن العلم يستطيع أن يمتد الى الحدود النهائية لمسألة ما . ولكنه يقرر فقط أنه ليست هناك حدود يستحيل على العلم أن يعبرها . واذا فهمنا هذا المبدأ على هذا النحو فاننا نجد في تاريخ العلوم نفسه مايثبته . فالطريقة التى تقدم بها العلم أثبتت لنا أنه من المستحيل تحديد نقطة لايستطيع التفسير العلمي أن يتخطاها . فقد أتيح له في يسر أن يتخطى جميع الحدود التى أريد ألا يتعداها ، وكلما خيل الينا أنه وصل الى أقصى مايستطيع ارتياده لانلبث أن نراه بعد أمد طويل أوقصير يواصل سيره الى الأمام ويخترق مناطق أخرى كنا نعتقد أنها محرمة عليه . فعندما تم تكوين علمي الطبيعة والكيمياء خيل لبعض الناس أن العلم سيقف عند هذا الحد . وكان الاعتقاد أن عالم الحياة يخضع لمبادىء غامضة تخرج عن نطاق التفكير العلمي . ولكن لم تلبث العلوم البيولوجية أن تكونت على الرغم من هذا الاعتقاد . وأعقب ذلك علم النفس الذى كان ظهوره نفسه دليلا على خضوع الظواهر النفسية كذلك لفهم العقل . ولا شيء يمنعنا من أن نفترض امكان حدوث الشيء نفسه بالنسبة للظواهر الخلقية . وليس هناك من سبب يجعل هذه العقبة الأخيرة التى نحاول أن نعترض بها تقدم العقل أصعب اجتيازاً من سابقاتها . والواقع أن هناك علماً قد تكون بالفعل وهو وان كان لايزال في أطواره الأولى قد أخذ على عاتقه أن يعالج ظواهر الحياة الخلقية كما لو كانت ظواهر طبيعية أو بمعنى آخر عقلية . واذا كانت الأخلاق شيئاً عقليا ، أى أنها لاتبعث في نفوسنا الا أفكاراً وعواطف يقررها العقل ، فلماذا اذن يتحتم علينا حين نريد أن نثبتها في العقول والطبائع أن نعمد الى وسائل لاتدخل في نطاق العقل ؟

فليست التربية القائمة على دعائم عقلية خالصة ممكنة من الناحية المنطقية فحسب ، بل انها تتحتم علينا اذا نظرنا الى تطور تاريخنا . ولو كانت التربية قد اتخذت فجأة ذلك الطابع منذ سنوات لخالجنا الشك في أن يكون

ذلك التغيير المفاجيء قد تضمنه التغير في طبيعة الأشياء . ولكنه لم يحدث ، في الحقيقة ، الا نتيجة لتطور بطيء متواصل ترجع أصوله الى فجر التاريخ . فنحن نشهد منذ قرون عديدة أن التربية الخلقية تسير شيئا فشيئاً نحو الطابع الزمنى [1] وقد قيل أحيانا أن الشعوب البدائية ليس لها نظام خلقى . وكان هذا بلا شك خطأ تاريخياً . فما من شعب الا وله نظامه الخلقى ، غير أن أخلاق الشعوب المتأخرة تختلف عن أخلاقنا . وأهم ما تتصف به الأخلاق عند هذه الشعوب أنها دينية خالصة . أعنى بذلك أن أكثر الواجبات وأهمها ليست تلك التى تنظم علاقة الانسان بغيره ممن حوله ولكنها واجباته نحو الآلهة . وليست أهم التزاماته في أن يحترم جاره ويعاونه ويساعده ، بل انها تنحصر في القيام بالشعائر المفروضة وتأديتها كما يجب والوفاء بحق الآلهة وتضحية النفس اذا لزم ذلك في سبيل مجدهم . أما الخلق الانسانى فانه يقتصر حينئذ على عدد بسيط من المبادىء التى لا يلقى انتهاكها الا عقاباً يسيراً ، وذلك لأنها لم تكن تعد من صميم الأخلاق فنلاحظ عند قدماء اليونان أن القتل كان يحتل في قائمة الجرائم مكانا أدنى من الآثام التى تقترف ضد الدين . وكان من الطبيعى في أحوال كهذه أن تكون التربية الخلقية ذات صبغة دينية خالصة ، حتى تتمشى مع طابع الأخلاق نفسها . فان المعلومات الدينية هى التى تصلح وحدها لأن تكون أساساً لتربية تضع نصب عينيها قبل كل شيء تعليم الانسان ما يجب عمله نحو الكائنات المقدسة . ولكن الأوضاع قد تغيرت شيئا فشيئا : فتعددت الواجبات الانسانية وتحددت وأخذت تحتل مكان الصدارة ، على حين أن الواجبات الأخرى (التى لا تتصل بالمحيط الانسانى) أخذت على العكس من ذلك في الاضمحلال . ونستطيع أن نقول ان الديانة المسيحية نفسها هى التى ساعدت على الوصول سريعاً الى هذه النتيجة . فانها ديانة انسانية خالصة : اذ تصور لنا أن موت المسيح قد كان في سبيل الانسانية ، وتعلن أن أهم الواجبات في سبيل ارضاء الله هو قيام المرء بواجباته نحو أخيه الانسان . وبالرغم من بقاء بعض الواجبات الدينية الخالصة ، أو بمعنى آخر بعض الشعائر التى تتجه نحو الآلهة ، فان المكان الذى تحتله تلك

---

[1] نقصد به ما يقابل الطابع الدينى (المترجم)

الشعائر ، وما تتصف به من الأهمية يتضاءل شيئا فشيئا • فلم تعد الجريمة فيما يقترف فى حق الآلهة • وانما أصبح خطرها بمقدار مالها من افتئات على قيم الأخلاق • ومما لاشك فيه أن الدين مازال ذا أثر بين فى الأخلاق ، فهو الذى يضمن لها الاحترام ويقوم بردع من تحدثه نفسه بخرقها • ولا يزال كثير من الناس يعتقد أن كل اهانة موجهة للخلق انما هى تفريط فى جنب الاله • ولكن وظيفة الدين الآن تقتصر على حماية الأخلاق • فالنظام الخلقى لم يشرع للآلهة وانما شرع للناس • والدين انما يتدخل ليضمن له قوة النفاذ • وهكذا نجد أن مادة واجباتنا تتحرر بنسبة كبيرة من التعاليم الدينية ، وكل مايربطها بهذه التعاليم الآن هو رباط ضمان لارباط أساس • ولقد زاد استقلال الأخلاق الذاتى قوة بقيام البروتستنتية ، وذلك لأن هذا المذهب يحد كثيراً من قيمة الشعائر فى ذاتها ، ولم يقم الا على القيم الأخلاقية لفكرة الألوهية • ثم جاءت الفلسفة الروحية فأتمت مابدأه المذهب البروتستنتى • ولم يعد الآن حتى بين الفلاسفة الذين يعتقدون بضرورة الجزاء السماوى من لايسلم بأن الأخلاق يمكن أن تقوم على أساس بعيد كل البعد عن كل مبدأ لاهوتى • وهكذا نرى أن الرباط الوثيق الذى كان يربط قديماً الأخلاق بالدين أخذ بمضى الزمن ينحل شيئا فشيئا • واذا كنا الآن نطالب بفصل مجال الدين عن مجال الأخلاق فاننا لانفعل سوى أن نسير مع مجرى التاريخ • وليس الانقلاب الذى يحدث الآن الا نتيجة لتطورات بدأت منذ زمن بعيد •

ولكن بالرغم مما نراه من سير التيار فى اتجاه حتمى ، وبالرغم من أن الوضع الجديد سيفرض نفسه على الناس ان عاجلا أو آجلا ، وبالرغم من أننا لانجد من الأسباب مايجعلنا نعتقد أن ذلك سابق لأوانه ، فان هذا الوضع لايشق طريقه بدون صعوبة ، وذلك لأن العقول لم تتهيأ بعد تمام التهيؤ لقبولها • والشرط الأساسى للتغلب على الصعوبات هو ألا نحاول أن نتغافل عنها • ونحن مع اعجابنا بما تم حتى الآن نعتقد أن فى الامكان الوصول الى نتائج أتم وأكمل لو بدأنا بالتخلص من الشعور ببساطة المسألة وسهولتها • فالمسألة لم تعد فى نظر بعض الناس ، أن تكون عملية سلبية يسيرة ، ويتراءى لهم أنه يكفى لجعل التعليم مدنيا أى خاضعا للعقل أن

ننتزع منه كل ما يشوبه من العناصر غير الدنيوية ، وأننا بعملية طرح يسيرة نستطيع أن نخلص الأخلاق العقلية من كل ما علق بها من الطفيليات الدخيلة التي كانت تغطيها وتحول بينها وبين الظهـــور بمظهرها الحقيقى . وعلى ذلك نستطيع — على حد قولهم — أن نكتفى بتعليم المذاهب الأخلاقية القديمة التى كان يسير عليها آباؤنا دون الرجوع الى مايشوبها من تعاليم دينية . ولكن المسألة فى الحقيقة أكثر تعقيـــداً من ذلك ، فلا يكفى فيها أن نعمد الى حذف بسيط لكى نصل الى الغرض الذى ننشده بل انها لتستلزم تغييراً شاملاعميقاه

فلو كانت الرموز الدينية تغطى الحقيقة الأخلاقية من الخارج لاكتفينا بنزع ذلك الغطاء لكى تنكشف لنا الأخلاق فى صورة عقلية خالصـــة ولاستطاعت بذلك أن تفي بالحاجة . ولكن الواقع — كما قلنا — أن الأخلاق والدين قد ارتبطا ارتباطا وثيقا منذ أمد بعيد ، وظلا طوال قرون عديدة متشابكين ، فلم تصبح العلاقات التى تربطهما علاقات خارجية أو ظاهرية ولم يعد من السهل فصلهما بعملية يسيرة كما تتصـــور . ويجب ألا ننسى أنه بالأمس فقط كان الدين والأخـــلاق يرتكزان على دعامة واحدة اذ أن الاله وهو محور الحياة الدينية كان أيضاً الضمان الأعلى للنظام الخلقى . وليس فى هذا التحالف الجزئى ما يبعث على الدهشة ، فواجبات الدين وواجبات الأخلاق تشترك فى خاصية واحـــدة وهى أنها جميعا واجبات أو بمعنى آخر أعمال تلزمنا أخـــلاقيا . فمن الطبيعى اذن ان كان الناس يميلون الى الاعتقـــاد بأن كل التزام يكون مبعثه مصدراً واحداً . وكان من المتوقع أن يعمل هذا الاختلاط وهذه القرابة على التقريب بين بعض عناصر فى الدين وبعض عناصر فى الأخلاق ، وما لبثت هذه العناصر أن امتزجت حتى أصبحت واحدة ، واتحـــدت بعض الأفكار الخلقية ببعض الأفكار الدينية حتى صارت لاتتميز عنها وانتهت الأولى بأن فقدت أو ظهرت بأنها فقدت (والمؤدى واحد) كل كيان ذاتى وكل حقيقـــة تميزها عن الثانيـــة . وعلى ذلك اذا اكتفينا ، حين نريد اخضـــاع الأخلاق أو التربية الأخلاقية للعقل ، بأن نجرد الحقيقـــة الأخلاقية من كل ماهو دينى ، دون أن نعوض عن ذلك شيئا ، فان هذه العملية نفسها ستؤدى بنا حتما الى تجريد الأخلاق من بعض عناصرها الذاتية . ولا يتبقى لنا حينئذ مما يصح أن نطلق عليه اسم الأخلاق العقلية الا لونا ضئيلا شاحبا . ولتفادى ذلك الخطر يجب

ألا نكتفى اذن بما نقوم به من فصل ظاهرى ؛ بل يجب أن نذهب بعيداً وأن نقصد رأساً الى لب المبادىء الدينية لكى نبحث بين ثناياها عن الحقائق الأخلاقية المخبأة فنخلصها لكى نعرف كنهها تماما ونحدد طبيعتها الذاتية وبذلك يتسنى لنا أن نعبر عنها بلغة العقل • وخلاصة القول أنه يجب علينا الكشف عن الرموز العقلية لهذه الأفكار الدينية التى ظلت مدة طويلة تجر فى ركابها أهم الأفكار الخلقية • واليكم مثلا يوضح هذه الفكرة :

لسنا محتاجين لكثير من التحليل لكى نظهر ما يشعر به الناس من وجوب النظر ، من بعض النواحى ، للمسائل الأخلاقية نظرة تختلف عن كل ماعداها من المسائل الأخرى • فالأوامر الأخلاقية لها طابع خاص يكفل لها احتراما خاصا • وبينما نترك الفكر حراً لمناقشة الآراء المتعلقة بالعالم المادى سواء منها مايتعلق بالتنظيم الطبيعى أو العقلى ، بمحيط الحيوان أو الانسان فاننا لانقبل أبداً أن تكون العقائد الأخلاقية مجالاً لمثل هذه المناقشات وهذا النقد الحر • فاذا عارض أحد فيما يجب على الولد نحو أبويه أو فيما تفرضه علينا الحياة الانسانية من قدسية واحترام ، فان معارضته هذه تثير فى أنفسنا نوعا من النفور والاعراض يختلف كل الاختلاف عما قد يثيره فى أنفسنا الكفر بحقيقة علمية ، وهذا النفور يشبه فى كثير من نواحيه النفور الذى يثيره الملحد فى نفس المؤمن • ويجب أن نتوقع بطبيعة الحال ألا يكون هناك مجال للمقارنة بين الشعور الذى يثيره الخروج على قواعد الأخلاق وبين الشعور الذى يبعثه الاخلال ببعض الواجبات العادية أو ببعض قواعد الحياة العملية أو المهنية • وهكذا نرى أن عالم الأخلاق محاط بسياج من التقديس والرهبة يكفل له البعد عن عبث العابثين مثله فى ذلك مثل عالم الدين • فهو اذن عالم مقدس يسبغ على كل مايحتويه نوعا من الاجلال الخاص يرتفع به فوق تجاربنا الفردية ويضفى عليه نوعا من الحقيقة العلوية • ألسنا نذكر فى أحاديثنا العادية أن الشخصية الانسانية مقدسة وأن ذلك يوجب علينا عدم المساس بها ؟ ومصدر هذا الطابع المقدس الذى نسبغه على الأخلاق يفهم بدون عناء ما دام الدين والأخلاق متحدين هذا الاتحاد الذى أشرنا اليه • فارتباط الأخلاق يجعلنا ننظر اليهما على أنهما صادران عن قوة الهية يصدر عنها كل ما هو مقدس • فكل ما يخرج عن هذه القوة المقدسة يشترك فى صفاتها

القدسية ويبعد بذلك عن دائرة مايحيط بنا من الأشياء العادية . ولكننا اذا شرعنا فى الكلام عن الأخلاق وقدسيتها بدون الرجوع الى الحقيقة الدينية وبدون أن نستعيض عنها بحقيقة أخرى فان صفة التقديس التى نعترف بها للأخلاق تظهر عارية عن كل أساس . وحينئذ نميل حتما الى عدم الاعتراف بها بل قد يستحيل علينا أن نشعر بوجودها مع أن هذه الصفة قد تكون صادرة عن طبيعة الحياة الأخلاقية نفسها . قد يكون فى القواعد الأخلاقية شىء يخول لها صفة التقديس نستطيع أن نبرره ونشرحه منطقيا بدون أن يستدعى ذلك الاستعانة بكائن الهى أو الرجوع الى الحقائق الدينية الخالصة . واذا كان الاجلال الخاص الذى نضفيه على المبادىء الأخلاقية لم يعبر عنه حتى الآن الا فى داخل نطاق الدين فليس معنى ذلك أنه ليس فى وسعنا أن نعبر عنه تعبيرا آخر . ويتعين علينا اذن أن ننتزعه من خضم هذه الأفكار الدينية التى ربطته بها عادة مزمنة . واذا كانت الشعوب المختلفة قد فسرت قدسية الأخلاق بما ينعكس عليها من قدسية الحياة الدينية فليس ذلك مما يبرر احجامنا عن ربطها بحقيقة أخرى، حقيقة تجريبية خالصة تهيىء لنا تفسيرا مقنعا وقد نرى بعد ذلك أن فكرة الاله التى لجأنا اليها قديما لم تكن الا تعبيرا رمزيا عن هذه الحقيقة .

فاذا لم نعن حين نضع برنامجا عقليا للتربية بابراز هذا الطابع المقدس فى الأخلاق واشعار الطفل به فى صورة عقلية فان الأخلاق التى نلقنها له تصبح عارية من جلالها الطبيعى . وقد يضطرنا ذلك أيضا الى اخماد ذلك المصدر الذى يستمد منه المدرس نفسه جزءا كبيرا من سلطته ومن الحرارة القوية التى يبعثها فى قلوب الصغار ويقوى بها أرواحهم . ذلك أن الشعور الذى كان يشعر به عندما كان يتكلم باسم حقيقة عليا دينية كان يرفعه عن عالم الفردية ويمده بمزيد من القوة والنشاط . فاذا لم نصل الى أن نحفظ له هذا الشعور نفسه حين نبنى الأخلاق على أساس آخر فقد لانجد أمامنا الا تربية أخلاقية لا هيبة لها ولا حياة فيها .

تلك اذن المجموعة الأولى من المسائل الوضعية المعقدة التى تفرض نفسها علينا حين نشرع فى انشاء تربية أخلاقية غير قائمة على الدين . فلا يكفى فى ذلك أن نحذف بل يجب أن نبدل . يجب أن نكشف عن هذه

القوى الأخلاقية التي لم يستطع الناس حتى الآن تصويرها الا فى صورة رموز دينية . يجب أن ننزع عنها هذه الرموز ونبرزها فى حقيقتها العقلية العارية ، ان صح هذا التعبير ، وأن نجد الوسيلة لاشعار الطفل بحقيقتها دون الرجوع الى أى وسيط دينى . هذا هو ما يجب أن نهتم به أولا اذا كنا نرغب فى أن تعطينا التربية الأخلاقية كل ماننتظره منها من نتائج بالرغم من اخضاعها لحكم العقل .

ولكن ليس هذا هو كل شيء وليست هذه المسائل وحدها هى التى تعرض لنا . فلا يتعين علينا فقط أن نعنى حين اخضاع الأخلاق للمذهب العقلى ألا تفقد شيئا من عناصرها الأساسية بل يجب أن يكون من نتائج هذا التحرير المدنى أن تكسب الأخلاق عناصر جديدة . فما سبق أن تكلمت عنه من تغيير أولى لا يؤثر فى آرائنا الأخلاقية الا من حيث الشكل ولكن الموضوع نفسه لايستطيع أن يظل بدون تعديلات أساسية . وذلك لأن الأسباب التى دعت الى انشاء أخلاق وتربية زمنية ترتبط بالعناصر الأساسية لنظام مجتمعنا الحالى برباط وثيق يؤثر لا محالة فى مادة الأخلاق نفسها وفى محتويات واجباتنا . وفى الحق اذا كنا نشعر أكثر من آبائنا بضرورة تأسيس تربية أخلاقية تكون برمتها خاضعة للعقل فماذلك الا لأننا أصبحنا أكثر تعلقا منهم بالمذهب العقلى وما المذهب العقلى الا مظهر من مظاهر الفردية ، وهو فى الواقع مظهرها الفكرى وليس هناك اختلاف بين هاتين الحالتين العقليتين ولكن كلتيهما صدى للأخرى . فعندما نشعر بحاجة لتحرير الفكر الفردى فان ذلك معناه أننا نشعر بوجه عام بحاجتنا لتحرير الفرد . والعبودية الفكرية ليست الا احدى العبوديات التى يحاربها مذهب الفردية . وكل تقدم يحرزه هذا المذهب يفتح أمام الضمير الخلقى آفاقا جديدة ويزيد من تشدده فى الحكم على الأشياء . وذلك لأن انتصار مذهب الفردية معناه ارتقاء شعورنا بالكرامة الانسانية وفهمنا لها فهما دقيقا ، ومتى تحقق لنا ذلك تكشفت لنا بعض الأنظمة الاجتماعية التى ما كنا نشعر مطلقا فى الماضى بتعسفها عن طبيعة منافية للكرامة الانسانية أى مجانبة للعدالة . ومن ناحية أخرى نرى أن الايمان بالعقل يقوى الشعور الفردى ويدفعه دائما الى الأمام . وذلك لأن الظلم

سخف لايقبله العقل وتبعا لذلك فان شعورنا به يقوى كلما ازداد شعورنا بقوانين العقل . وهكذا نرى أن تقدم التربية الأخلاقية واتجاهها اتجاها عقليا خالصا سيكون من نتيجته حتما بعث اتجاهات أخلاقية جديدة وتعطش أكبر لروح العدالة وسيشعر الضمير العام بنوع من الطموح الغامض نحو آفاق جديدة . ويمكن القول اذن أن المربى الذى يأخذ على عاتقه اخضاع التربية للمذهب العقلى بدون أن يتنبأ ببزوغ هذه الاحساسات الجديدة وبدون أن يمهد لها ويوجهها يخل بجزء كبير من واجبه . فهو لا يستطيع — كما قلنا — أن يقتصر على شرح النظم الأخلاقية العتيقة التى كان يعيش عليها آباؤنا ، ولكن واجبه يقتضيه فوق ذلك أن يعين الأجيال الناشئة على الشعور بالمثل الأعلى الجديد الذى تختلج به مشاعرهم وعليه أن يوجههم فى هذا السبيل . فلا يكتفى اذن باستبقاء الماضى بل عليه أن يهيىء للمستقبل .

وبهذا الشرط وحده تستطيع التربية الأخلاقية أن تحقق رسالتها لأننا اذا اكتفينا بتلقين الأطفال مجموعة من الأفكار الأخلاقية الشائعة التى تعيش عليها الانسانية منذ قرون فقد نستطيع الى حد ما أن نضمن حياة أخلاقية متوسطة للأفراد . ولكن هذا لا يعدو أن يكون الحد الأدنى للحياة الأخلاقية ولا تستطيع أمة أن تكتفى بذلك . ولكى تستطيع أمة عظيمة كأمتنا أن تحيا حياة خلقية صحيحة فلا يكفى أن يبتعد السواد الأعظم من أعضائها عن اقتراف الآثام الوضيعة كالقتل والسرقة والاختلاس وما الى ذلك . فالمجتمع الذى تسود العلاقات السلمية بين أفراده وينتفى فيه النزاع والمشاحنة ، اذا اقتصر على ذلك وحده فانه لايكون الا فى مستوى تافه من مستويات الحياة الخلقية . اذ يجب أن يكون له فوق ذلك مثالا أعلى يتوق اليه ، يجب أن يضع أمامه خيرا يعمل على تحقيقه ويشترك بنصيب وافر فعال فى زيادة تراث الانسانية الخلقى . فالتعطل يوسوس بالشر وينطبق ذلك على الجماعات كما ينطبق على الأفراد سواء بسواء . فاذا لم يجد النشاط الفردى ما يشغله فانه ينقلب ضد نفسه . وكذلك اذا ظلت القوى الأخلاقية فى مجتمع ما خامدة بدون أن توجه نحو نشاط ما فانها تنحرف عن اتجاهها الخلقى وتستخدم فى صورة منحرفة ضارة . وكما

أن الانسان تزيد حاجته للعمل كلما ارتقى فى سلم الحضارة ، فكذلك المجتمعات كلما ارتقى نظامها الأخلاقى والفكرى وتعقد ، ازداد شعورها بالحاجة لتزويد نشاطها المتزايد بغذاء جديد . فمجتمع كمجتمعنا لايستطيع اذن أن يقنع بما انتقل اليه من تراث خلقى ثابت ، بل يجب أن يزيد من هذا ويفتح آفاقا جديدة فى هذا الميدان . ويجب على المدرس، تبعا لذلك ، أن يعد التلاميذ الذين يعهد بهم اليه لهذه الفتوحات الضرورية فى ميدان الأخلاق . فليحذر أن يلقنهم الانجيل الأخلاقى لآبائهم على أنه كتاب لم يغادر شيئا الا أحصاه بل يجب أن يبعث فيهم الرغبة لاضافة سطور جديدة اليه وأن يفكر فى اعدادهم لتحقيق هذه المطامع المشروعة .

والآن تستطيعون أن تدركوا أهمية ما قلته فى محاضراتى السابقة من أن المشكلة التربوية تستلزم منا علاجا حاسما سريعا، وقد كنت أقصد بأقوالى هذه خاصة نظام التربية الأخلاقية الذى يتطلب كما ترون اصلاحا شاملا فى جميع نواحيه . فنحن لا نستطيع أن نعيش على النظام التقليدى الذى لم يثبت أمام تيار الزمن الا بمعجزة من التوازن وبما للعادة من سلطان . فهذا النظام أصبح منذ زمن بعيد لا يرتكز على قواعد متينة ، والعقائد التى يستمد منها قوته أصبحت من الوهن بحيث لا تمكنه من أداء المهمة التى تطلب منه . ولكن لكى نستفيد من تغيير هذا النظام يجب ألا نكتفى بتقليمه أو بنزع بعض علامات مميزة منه، فان ذلك قد يعرضنا لنزع بعض الحقائق الأساسية . وانما يجب علينا أن نصهر نظامنا التعليمى فى بوتقة حتى نستخلص منه شيئا جديدا . ويجب أن نستعيض عن مصدر الوحى القديم الذى لم يعد يبعث فى القلوب الا صدى ضعيفا خافتا بمصدر آخر، وأن نكشف بين أنقاض النظام البائد عن القوى الأخلاقية التى كانت تختبىء فى أشكال تحجب عن أنظارنا طبيعتها الحقيقية حتى يتسنى لنا أن نراها على حقيقتها وأن نعرف مقدار ملاءمتها لظروفنا الحاضرة اذ أنها لا يجب أن تظل جامدة بدون تطور . ويجب أيضا أن ندخل فى حسابنا التغيرات التى يستدعيها وجود تربية أخلاقية خاضعة لنظام العقل . فالأمر اذن أكثر تعقيدا مما كان يبدو لنا لأول وهلة ، ولكن لايصح أن يكون فى ذلك ما يدهشنا أو يثبط من عزائمنا ، بل يجب أن يكون النقص النسبى

الذى يلحق ببعض النتـــائج حافزا لنـــا على تحقيق ما هو أعظم • ففكرة التقدم الذى لم يتم بعد بدلا من أن تضعف القلوب يجب أن تشحذ العزائم وتضاعف من قوتها ؛ ولا يكون ذلك الا اذا استطعنا أن نقابل الصعوبات وجها لوجه • فان هذه الصعوبات تكون أشد خطرا علينا اذا حاولنـــا أن نخفيها عن أنفسنا وأن نتفاداها تفاديا لا يقوم على أساس •

الجزء الأول

عناصر الحياة الأخلاقية

الدرس الثانى

العنصر الأول للحياة الأخلاقية

روح الخضوع للنظام

١٩ لا نستطيع أن نعالج أى مسألة من مسائل التربية علاجا مثمرا ، الا اذا ابتدأنا بتحديد الدعائم الأساسية التى تقوم عليها ، وأعنى بذلك أن نحدد بكل ما نستطيع من دقة ظروف الزمان والمكان التى يعيش فيها الأطفال المطلوب منا تربيتهم .

ولاستيفاء هذه القاعدة المنهجية حاولت فى الدرس الماضى أن أحدد الأوضاع التى تعرض لنا فى درس مشكلة التربية الأخلاقية .

هناك عصران أو طوران للطفولة يتميز أحدهما عن الآخر :

فالطور الأول هو الذى يقضيه الطفل برمته فى الأسرة أو فى روضة الأطفال التى تقوم مقام الأسرة . أما الطور الثانى فان الطفل يقضيه فى المدرسة الأولية حيث يبدأ فى الخروج من دائرة الأسرة ويتلقن مبادىء الحياة الاجتماعية التى تحيط به . وتسمى هذه المرحلة مرحلة الطفولة الثانية . وسوف نعالج على الخصوص مسألة التربية الأخلاقية فى هذه المرحلة من حياة الطفل ؛ وهى فترة دقيقة فى تكوين الطابع الخلقى . ففى المدة التى تسبق هذه الفترة يكون الطفل فى سن صغيرة جدا وتكون حياته الفكرية ضعيفة وحياته الوجدانية فقيرة وساذجة ؛ ولا تسمح حالته النفسية حينئذ بتكوين تلك العناصر المعقدة التى تقوم عليها حياتنا الخلقية. فالحدود الضيقة التى تحد أفق الطفل العقلى فى هذه السن تحد أيضا أفقه الخلقى . ولا نستطيع فى هذا الطور الا أن نكتفى بمقدمات عامة ومعلومات مبدئية تمهد لأفكار بسيطة وعواطف أولية . ولكن بعد أن يتخطى الطفل مرحلة الطفولة الثانية ويصل الى السن المدرسية يتحتم علينا تلقينه مبادىء

الأخلاق والا تعذر علينا ذلك فيمابعده فيجب أن نسارع الى اتمام مابدأناه من تربية خلقية وأن نهتم أكثر من ذى قبل بتهذيب الشعور الخلقى وصبغه بصبغة عقلية ، وذلك باخضاعه شيئا فشيئا لمبادىء التفكير العقلى . يجب أن نقوم بأهم جزء من مهمتنا فى هذه السن ، ولذلك فهى السن التى يجب أن يتركز فيها اهتمامنا . ونظرا لأن هذه السن متوسطة فان ما يطبق عليها من قواعد التربية الخلقية يمكن بسهولة تطبيقه فى المراحل التى تسبق أو تلحق هذه المرحلة بعد تعديله تعديلا يسيرا فى صورة توائم المرحلة المراد تطبيقه فيها . فنحن فى حاجة اذن ، حين نريد أن نبين بوضوح ما يجب أن تكون عليه التربية الخلقية فى تلك المرحلة ، الى اظهار علاقتها بالتربية المنزلية واتصالها بها ؛ واذا أردنا أن نعرف ما ستؤول اليه هذه التربية فيما بعد فما علينا الا أن نمدها بالتفكير فى المستقبل مع ملاحظة الفروق فى السن والوسط .

ولكن هذا التحديد لا يكفى . فلن أتكلم هنا ـ على الأقل من ناحية المبدأ ـ عن التربية الأخلاقية فى الطفولة الثانية فحسب . ولكنى سأحصر موضوعى فى نطاق أضيق من ذلك . فأعالج على الأخص موضوع التربية الأخلاقية فى الطفولة الثانية فى مدارسنا العامة . وقد بينت لكم من قبل أسباب ذلك . فالمدارس العامة بحكم وضعها هى الأداة المنظمة للتربية الوطنية ، وفضلا عن ذلك فانه على العكس مما يشاع كثيراً من أن الأسرة هى التى يجب أن تضطلع وحدها بعبء التربية الأخلاقية فانى أقرر أن ما تقوم به المدرسة من التكوين الخلقى للطفل يمكن بل يجب أن يكون على غاية كبيرة من الأهمية . فان جزءا كبيرا من هذه الثقافة الأخلاقية بل أهم جزء فيها لايمكن تلقينه فى أى مكان آخر . فلو استطاعت الأسرة وحدها أن توقظ وتنمى العواطف الأسرية اللازمة للحياة الخلقية أو بمعنى أعم التى تكون أساس العلاقات الفردية البسيطة ، فان هذه الأسرة بحكم تكوينها البسيط لاتستطيع أن تكون أداة صالحة لاعداد الطفل للقيام بواجباته فى الحياة الاجتماعية . فالأسرة حسب تعريفها عضو لايمكنه القيام بتلك الوظيفة الخلقية . وعلى ذلك فاذا اتخذنا المدرسة مركزاً لبحثنا فذلك لأننا ننظر اليها على أنها خير مركز يحقق لنا الثقافة الأخلاقية فى السن التى

نحن بصددها . ولكننا قد ارتبطنا أمام أنفسنا بألا ندرس فىمدارسنا الا تربية أخلاقية تخضع برمتها لمبادىء العقل ؛ ومعنى ذلك أنها تبعد عن نطاقها كل المبادىء المستمدة من الأديان المنزلة . كل ذلك يحدد لنا بدقة الوضع الذى تكون عليه التربية الأخلاقية فى هذا العصر من التاريخ الذى نعيش فيه .

وقد بينت لكم أن العمل الذى يجب محاولة اتمامه ليس فقط ممكنا ولكنه أيضا ضرورى يحتمه تطور التاريخ فىجميع عصوره . ولكنى رأيت فى الوقت نفسه أن من واجبى أن أظهر لكم مقدار تعقيده . ولا يجب أن يكون فى هذا التعقيد مايثبط همتنا بأى حال . بل على العكس فمن الطبيعى أن تكون الصعوبة من صفات مثل هذا المشروع ذى الأهمية العظمى . ولا تكون السهولة الا فى الأشياء التافهة التى لا أهمية لها . فليس لنا اذن أدنى منفعة فىالتقليل من أهمية هذا العمل الذى نشترك فى اتمامه بدعوى أن ذلك قد يبعث فى نفوسنا الطمأنينة . فانه أكرم لنا وأجدى علينا أن نجابه الصعوبات وجهاً لوجه ، تلك الصعوبات التىلابد أن تصاحب عملا عظيما كهذا . وقد أوضحت لكم طبيعة هذه الصعوبات حسب ماتراءى لى . فهى ترجع أولا الى العلاقات الوثيقة التى توطدت على مر التاريخ بين الأخلاق والدين واستوجبت ظهور بعض عناصر الأخلاق فى شكل دينى . فاذا اقتصرنا اذن على تخليص النظام الأخلاقى التقليدى من كل ماهو دينى بدون أن نعوض عن ذلك شيئا فاننا نتعرض بهذا العمل الى بتر الأفكار والعواطف الخلقية الخالصة . ومن جهة ثانية لانتنظر أن تكون المبادىء الخلقية الخاضعة للعقل شبيهة فى محتواها بالأخلاق التى تعتمد على سلطة أخرى غير سلطة العقل . وذلك لأن تقدم المذهب العقلى لابد أن يصحبه تقدم فى الشعور بقيمة الفرد ويترتب على ذلك أن يصبح شعورنا الخلقى مرهفا بحيث يظهر لنا ظلم بعض العلاقات الاجتماعية وتوزيع بعض الحقوق والواجبات وما الى ذلك منالأمور التى لم تكن تزعج ضمائرنا حتى ذلك الحين . هذا الى أن العلاقة بين المذهب الفردى والمذهب العقلى لاتقتصر على سير كل منهما فى تطوره فى طريق مواز للطريق الذى يسير فيه الآخر ، بل ان الثانى يؤثر علىالأول ويحركه

فالظلم مثلا يتصف بأنه لا ينهض على أساس من طبيعة الأشياء ، أى لا يقوم على أساس من العقل • فلا مناص اذن من ازدياد شعورنا به كلما ازداد شعورنا بقوانين العقل • وليس من العبث أن نعمل على انعاش حرية النقد وأن نخولها سلطة جديدة ؛ فان هذه القوة التى نزودها بها لابد أن تتجه ضد التقاليد البالية التى ما احتفظت بكيانها الا لبقائها بعيدة عن تأثير ذلك النقــد •

فنحن حينما نشرع فى تنظيم تربية عقلية نجد أنفســنا أمام نوعين من المشكلات يتطلب كلاهما حلا سريعا : اذ يجب أولا أن نحتاط حتى لا تفقد الأخلاق شيئا من عناصرها حين ننتقل بها الى نظام العقل • ثم يجب بعد ذلك أن ندبر ونعد الوسائل لادخال العناصر الجديدة التى يستدعيها هذا الانتقــال •

٢٣ ولاجتياز الصعوبة الأولى يجب علينا أن نبحث عن العناصر التى تكون الأساس لكل حياة خلقيــة سواء فى ذلك ما يتعلق منها بالماضى وما يتعلق بالحاضر ؛ على ألا تتعمد فى ذلك اهمال العناصر التى ظلت حتى اليوم تظهر لنــا فى شكل دينى ؛ اذ يجب أن يدفعنا ذلك الى الكشف عن مضمونها العقلى أو بمعنى آخر الوصول الى مكنونها ومعرفة طبيعتها الحقيقية مجردة عن كل الرموز • فاذا تهيأ لنا معرفة تلك القوى أصبح من واجبنا فى المرحلة الثانية أن نبحث عما يمكن أن تؤول اليه تحت تأثير ظروف حياتنا الاجتماعية الحاضرة والى أى اتجاه يجب توجيهها • وبديهى أن المشكلة الأولى هى التى يجب أن تستأثر بعنايتنا فى أول الأمر • فيجب أن نحدد أولا العناصر الأساسية للحياة الخلقيــة قبل أن نبحث فى التعديلات التى يمكن ادخالها عليهــا •

واذا بحثنا عن عناصر الحياة الخلقيــة فلا يعنى ذلك أن نشرع فى سرد قائمة كاملة لجميع الفضائل أو حتى لأهمها ، بل أن نبحث عن الاستعدادات الأساسية والحالات الذهنية التى تقوم عليها الحياة الأخلاقية • فان تكوين الطفل أخــلاقياً لا يعنى أن نغرس فيه احدى الفضائل الخاصــة ثم تتبعها بثانية فثالثة ، وانما يكون فى الاســتعانة بالوسائل الملائمة لتنميــة هذه الاستعدادات العامة ، بل لخلقها خلقا ؛ وبمجرد أن توجد هذه الاستعدادات

لاتلبث أن تنشعب بسهولة من تلقاء نفسها حسب ما تقتضيه تفاصيل العلاقات الانسانية • فاذا ما توصلنا الى كشفها فاننا نجتاز فى الوقت نفسه احدى العقبات التى يرتطم بها نظام التعليم المدرسي عندنا • وذلك لأن الشك الذى يخامرنا أحيانا من حيث نجاح المدرسة فيما تقوم به من ثقافة خلقية راجع الى مايخيل لنا من أن هذه الثقافة تستلزم من مختلف الأفكار والعواطف والعادات ما لا يستطيع المدرس أن يغرسه فى نفس الطفل فى اللحظات القصيرة نسبيا التى يوضع فيها هذا الأخير تحت تأثيره • وهناك ٢٤ من الفضائل الشيء الكثير حتى لو اقتصرنا على أهمها • فاذا استدعى كل منها عناية خاصة فى غرسها وتنميتها على حدة فاننا لانستطيع مطلقا أن نجنى فائدة من هذا النشاط الذى يتشتت على نطاق واسع • ولكننا نستطيع أن ننجح فى مهمتنا — ولا سيما اذا كان الوقت الذى نمارس فيه عملنا قصيراً — اذا كان أمامنا هدف معين ماثل بوضوح فى أذهاننا • نعم يجب أن تكون لدينا فكرة ثابتة أومجموعة صغيرة من الأفكار الثابتة تكون بمثابة المحور • وفى هذه الحالة نستطيع أن نجنى من نشاطنا كل ما نرجوه من فائدة اذ أنه يتبع دائما منهاجا واحداً • واذا أردنا فيجب أن تكون ارادتنا قوية وهى لاتكون كذلك الا اذا اقتصرت على القليل الواضح • فلكى نزود النشاط التعليمى بالقوة التى طالما أعوزته يجب أن نحاول الوصول الى العناصر الأساسية التى يقوم عليها مزاجنا الخلقى •

ولكن كيف السبيل الى ذلك ؟ كلكم يعرف ما يقدمه الأخلاقيون عادة من حلول لهذه المسألة • فهم يبدأون من هذا الغرض وهو أن كل انسان منا يحمل فى نفسه أهم العناصر الضرورية للأخلاق • فما على المرء — ان هو أراد الكشف عنها بنظرة واحدة — الا أن ينظر الى مكنونات نفسه بشيء من العناية والانتباه • يسائل عالم الأخلاق اذن نفسه ، ثم يتراءى له بين طيات ضميره بعض العناصر الخلقية التى لاتكون على درجة واحدة من الوضوح فيتشبث بهذا أو ذاك كى يجعل منه الفكرة الأساسية للأخلاق • فهؤلاء يتشبثون بفكرة النافع وأولئك بفكرة الكمال وغيرهم بفكرة الكرامة الانسانية وهكذا ••• ولا أريد الآن أن أناقش مسألة ماذا كانت الأخلاق حقيقة كامنة برمتها فى الفرد أو اذا كان الضمير الفردى يحوى فى ذاته

جميع البذور التى يتفرع عنها النظام الأخلاقى • فان ما سنعرضه من شرح للمسألة سيقودنا الى نتيجة أخرى لا يصح أن ندفع بها الآن قبل أوانها •
٢٥ ويكفى لطرح الطريقــة المتبعة عادة ما ألاحظــه عليها من طابع التعسف والذاتية • فكل ما يقدمه لنا الأخلاقى بعد أن يسائل نفســه ينحصر فى الطريقة التى يفهم بها الأخلاق والفكرة التى يكونها شخصيا عنها • ولكن ما الذى يدعونا الى الاعتقاد بأن هذه الفكرة ستكون أكثر موضوعية من الفــكرة التى يكونها غير المتعلم عن الحــرارة أو الضوء أو الكهرباء • ولنفرض جدلا بأن الأخلاق برمتها كائنة فى الضمير الانسانى • حينئذ يجب أن نعرف كيف نكشف عنها وأن نعرف كيف نميز فى خضم أفكارنا مايتعلق بالأخلاق مما لايمت اليها بصلة • فما المقياس الذى نســتعين به على هذا التميــيز ؟ ما الذى يسمح لنا بأن نقول : هذا خلقى وهذا ليس بخلقى ؟ أنقول ان الخلقى ما كان ملائماً ومتمشيا مع طبيعة الانســان ؟ ولكن على فرض أننا نعرف عن يقين مم تتركب الطبيعة الانسانية ، ما الذى يثبت لنا أن الغاية من الأخلاق هو تحقيق الطبيعة الانسانية ولماذا لاتكون مهمتها الوفاء بمصالح المجتمع ؟ أنستبدل اذن مصالح المجتمع بمصلحة الفرد ؟ ولكن بأى حق نفعل ذلك ؟ ثم ماهى المصالح الاجتماعية التى يتعين على الأخلاق بالذات أن تحميها ؟ اذ أن هذه المصالح مختلفة ، فمنها ما هو اقتصــادى ومنها ماهو حربى ومنها ماهو علمى الخ ••• الحق أننا لانستطيع أن نبنى أساساً للخلق العملى على هذه الفروض الذاتية • ولا نستطيع بمقتضى هذه الصروح الجدلية الخالصة أن ننظم التربية التى تحق لأبنائنا علينا •

على أن هذه الطريقة مهما كانت النتيجة التى تؤدى اليها تقوم فى جميع الحالات على فرض واحــد : وهو أننا لسنا فى حاجة لملاحظــة الظواهر الخلقية لبناء نظام خلقى • وليس من الضرورى لتحديد ما يجب أن تكون عليه الأخلاق أن ندرسها فى حالتها الراهنة أو نتتبع تطورها فى الماضى • فأصحاب هذه الطريقة يزعمون أنهم يستطيعون أن يشرعوا لنا مباشرة • ولكن من أين جاءهم هــذا الحق ؟ فالكل يتفق اليوم على القــول بأننا
٢٦ لا نستطيع أن نعرف مم تتركب الظواهر الاقتصادية والتشريعية والدينية واللغــوية الخ ••• الا اذا بدأنا بحثنا بالمشــاهدة والتحليل والمقارنة •

وليس هناك من الأسباب ما يحملنا على انتهاج طريق آخر فيما يختص بالظواهر الأخلاقية . على أننا لا نستطيع من ناحية أخرى أن نبحث عما يجب أن تكون عليه الأخلاق دون أن نحدد أولا مايدخل تحت هذا الاسم من معان ، ثم نصف طبيعتها ونبين ما تقصد اليه من غاية حقيقية . فلنبدأ اذن بمشاهدة الأخلاق على أنها ظاهرة ، ولنر ماذا نستطيع أن نعرف عنها فى وقتنا الحاضر .

نرى فى بادىء الأمر أن هناك صفة تشترك فيها كل الأفعال التى نصفها عادة بأنها خلقية ، وهى أنها تخضع جميعها لقواعد سبق تحديدها . فلكى تكون تصرفاتنا خلقية يجب أن تسير حسب مقاييس موضوعة من قبل تحدد لنا السلوك الذى يجب أن نتبعه فيما عسى أن يطرأ من مختلف الحالات . فعالم الأخلاق هو عالم الواجب . وما الواجب الا القيام بعمل يفرض عليك . على أن ذلك لايمنع من قيام مشكلات يتعين على الضمير الخلقى البت فيها ، فكلنا يعرف أنه يكون غالباً مسرحا للنضال والتردد بين حلول متضاربة . ولكن الاختلاف والحيرة لايكونان الا على اختيار القاعدة الصحيحة التى يمكن أن تنطبق على الحالة التى نحن بصددها وعلى كيفية تطبيقها . فلما كانت القاعدة تفرض علينا أموراً عامة فاننا لانستطيع تطبيقها بطريقة حرفية أو آلية على كل حالة خاصة تعرض لنا . ويتعين على كل منا اذا أراد أن يكون عمله خلقيا أن يطبق هذه القاعدة العامة على حالته الخاصة ، فهناك دائماً نطاق متروك للتدبير الخاص ، ولكن هذا النطاق محدود . فالسلوك فى مجموعه تحدده القاعدة الخلقية . وهناك ماهو أكثر من ذلك ، ففى جميع الحالات التى تتركنا فيها قواعد الأخلاق أحراراً بدون أن تحدد لنا مايجب عمله بالتفصيل ، وهى الحالات التى تكون أفعالنا فيها صادرة عن أحكامنا الخاصة ، ففى جميع هذه الحالات تخرج أفعالنا عن دائرة التقدير الخلقى . فنحن لا نسأل عنها نظراً للحرية التى تركت لنا بصددها وكما أن عملا ما لايعد جرما بالمعنى الحقيقى لهذه الكلمة اذا لم يحرمه قانون موضوع ، فكذلك لا يعد العمل مخالفاً للأخلاق اذا لم يكن مخالفا لقاعدة سبق تحديدها . فيمكن القول اذن ان الأخلاق عبارة عن مجموعة من القواعد العملية التى تحدد سلوكنا وتعين لنا كيف يجب أن نفعل فى

٢٧

الحالات المختلفة التى تعرض لنا . فلكى تضمن لتصرفاتك السداد يجب أن تعرف كيف تطيع .

واذا كانت هذه الملاحظة الأولى لاتختلف كثيراً عما يقرره العامة فانها تكفى مع ذلك لابراز حقيقة هامة نغفل عنها فى كثير من الأحيان . فالواقع أن معظم الأخلاقيين يقررون أن الأخــلاق تنحصر برمتها فى صيغة واحدة أشد ما تكون عموماً . ولهذا السبب يقررون دون عناء أن الأخلاق كائنة برمتها فى الضمير الفردى وأنه يكفى للكشف عنها نظرة بسيطة نوجهها الى ذات الضمير . ويقوم الخــلاف بعد ذلك على الطريقة التى يحاولون بها التعبــير عن هذه الصــيغة : فطريقة « الكانتين » [1] تختلف عن طريقــة « النفعيــين » [2] كما أن هؤلاء يختلفون فيما بينهم ولكل طريقتــه . على أنه مهما كان اختلافهم على فهم هذه الصيغة فانهم يتفقون جميعاً على تحديد مكانها المختار (وهو كما قلنا الضمير الفردى) . وما يبقى بعد ذلك لا يعدو أن يكون تطبيقا لهذا المبــدأ الأساسى . وهذه الطريقة فى فهم الأخلاق يوضحها ويترجم عنها التميز الكلاسيكى بين ما يسمونه الأخلاق النظرية والأخلاق التطبيقية . ومهمة الأولى تحديد ذلك القانون الأعلى للأخلاق ، أما الثــانية فانها تبحث عن كيفية تطبيق ذلك القانون بعد اصــداره على الحالات والملابسات الهامة التى تعرض لنا فى الحياة . وعلى ذلك فالقواعد التفصيلية التى نستخلصها بهذه الطريقة لايمكن أن يكون لها حقيقة ذاتية لأنها لاتعدو أن تكون امتداداً وتوابع للحقيقة الأولى أو بالأحرى نتيجة انعكاسها من خلال الظواهر الواقعية . فما عليك اذن الا أن تطبق القانون الأخلاقى العام على العلاقات العائلية المختلفة لتحصل على مجموعة الأخلاق العائلية ، كما أنك اذا طبقته على العلاقات السياسية المختلفة حصلت على مجموعة الأخلاق المدنية وهكذا ... فلا يكون هناك واجبات بل واجب واحد وقاعدة واحدة تكون بمثابة الحبل الموصــل الذى يصل بيننا وبين شئون الحياة . ولما كانت الحالات والعلاقات المختلفة بالغة حداً كبيرا من

٢٨

---

(١) أنصار الفيلسوف الألمانى « إما نويل كانت » من فلاسـفة القرن الثامن عشر (١٧٢٤ — ١٨٠٤) . (المترجم)

(٢) أنصار الفيلسوف الإنجليزى « جون سيتوارت ميل » من فلاسفة القرن التاسع عشر (١٨٠٦ — ١٨٧٣) . (المترجم)

الاختلاف والتعقيد فان عالم الأخلاق حسب هذا المذهب يبدو الى حد كبير عاريا عن الدقة والضبط .

فمثل هذا المبدأ من شأنه أن يشوه العلاقات الحقيقية بين الأشياء . فالأخلاق كما تبدو لنا من المشاهدة تتكون من عدد لاحصر له من القواعد الخاصة المحددة الثابتة التى تقرر سلوك الانسان فى الحالات المختلفة التى يرجح أن تعرض له . فبعضها يحدد مايجب أن تكون عليه العلاقات بين الأزواج والآخر يحدد الطريقة التى يجب أن يعامل بها الآباء أبناءهم كما أن منها مايحدد علاقات الأشياء بالأشخاص ؛ ومن هذه القواعد ما هو منصوص عليه فى موسوعات القوانين وما حدد له الجزاء ، ومنها ما هو راسخ فى الضمير العام ويعبر عنه فى الحكم الأخلاقية الشعبية ويقتصر الجزاء فيه على استهجان العمل الذى يخرق العرف دون أن تكون هناك عقوبات معينة . هذه القواعد سواء منها ما انتسب الى المجموعة الأولى أو الثانية تتفق جميعاً فى أن لها وجوداً ذاتيا وحياة خاصة . والدليل على ذلك ما قد يحدث من وجود بعضها فى حالة غير سوية بينما يظل البعض الآخر فى حالة سوية . فقد يحدث فى بعض البلاد أن يكون للأخلاق العائلية سلطة واسعة تضفى عليها قوة وصرامة، بينما تكون قواعد الأخلاق المدنية على العكس ضعيفة مترددة . وذلك يعنى اذن أن هذه الظواهر ليست حقيقية فحسب ، بل انها تتمتع الى حد ما باستقلال ذاتى اذ أنها تتأثر بطريقة مختلفة بالحوادث التى تتعاقب على المجتمعات . فالأمر يبعد بنا اذن كل البعد عن حق اعتبارها مجرد مظاهر لمبدأ واحد بعينه ينظر اليه عادة على أنه الجوهر والحقيقة بأكملها . وعلى العكس من ذلك فان هذا المبدأ العام ، مهما كانت الطريقة التى تصورناها أو تتصورها به ، لاينطوى على ظاهرة حقيقية ، بل لايعدو أن يكون فكرة مجردة . فليس هناك أى قانون ولا أى ضمير اجتماعى اعترف بمبدأ الوازع الأخلاقى (L'Impératif Moral) كما تصوره كانت أو بقانون النفعية كما شرحه بنتام أو ميل أو سبنسر كما لم يحدث أن ترتب جزاء على أمثال هذه النظريات . فهذه كلها لا تخرج عن كونها مبادىء عامة تصورها الفلاسفة وفروض قدمها رجال نظريون . فكل ما يسمونه القانون الأخلاقى العام لا يخرج عن كونه طريقة تختلف

٢٩

ابهاما ووضوحاً يقدمون بها الحقيقة الأخلاقية بصورة تقريبية أو يقدمون بها هيكلا لها ، ولكنها ليست الحقيقة الأخلاقية نفسها . اذ هى الا محاولات يختلف مبلغها من الدقة لتلخيص الصفات العامة التى تحتويها كافة القواعد الأخلاقية ، ولكنها ليست قواعد حقيقية يمكن أن تشرع ليعمل بها . ونسبتها الى الأخلاق الحقيقية كنسبة الفروض التى يفرضها الفلاسفة ليشرحوا بها وحدة الطبيعة ، الى هذه الطبيعة نفسها ؛ اذ يدخل ذلك فى نطاق العلم ولكنه لايدخل فى نطاق الحياة . فالواقع من الناحية العملية أننا لانوجه تصرفاتنا حسب هذه الآراء النظرية ، وحسب هذه المبادىء العامة وانما نعمل وفق قواعد خاصة لاتهدف الا الى الظرف الخاص الذى تتحكم فيه . فلكى نعرف ماذا يجب أن يكون عليه سلوكنا ازاء ما تقابله من شئون هامة فى الحياة لانرجع الى ما يسمونه المبدأ الأخلاقى العام ثم نبحث بعد ذلك عن تطبيقه على حالتنا الخاصة . ولكن هناك نظم نتبعها فى أفعالنا محددة مميزة تفرض نفسها علينا . فهل حينما نخضع للقاعدة التى تفرض علينا التمسك بالعفة أو التى تحرم الزواج بذات الرحم المحرم نكون عارفين بما هنالك من علاقة بين هذه القاعدة ومحور الأخلاق الأساسى ؟ ولنفرض أن فينا أباً اضطر على أثر وفاة زوجته الى القيام وحده بأعباء الأسرة كلها ؛ فهل يحتاج للقيام بواجبه الى الرجوع الى المصدر الأول للأخلاق أو الى الفكرة المجردة للأبوة لكى يستخلص منها مايلائم حالته ؟ الواقع أن القانون والعرف الأخلاقى العام يحدد لنا مايجب أن تكون عليه تصرفاتنا . فلا يصح أن نتصور الأخلاق على أنها شىء عام يتحدد كلما شعرنا بالحاجة الى ذلك . بل انها مجموعة من القواعد المحددة . فهى عبارة عن قوالب محددة الأشكال نحن ملزمون بأن نصب فيها أفعالنا . ولا يعقل أن نشرع فى بناء هذه القواعد واستخلاصها من المبادىء الأرقى منها فى اللحظة التى يتعين علينا فيها اختيار سلوكنا . اذ أن هذه القواعد توجد مهيأة بالفعل وهى تحيا وتعمل فى محيط حياتنا . ومن هذه القواعد تتألف الحقيقة الأخلاقية فى شكلها الحسى .

نخرج من هذه الملاحظة الأولى بنتيجة على جانب عظيم من الأهمية ، اذ أنها تظهر لنا أن مهمة الأخلاق الأساسية تنحصر فى تحديد السلوك ووضعه

فى صيغة ثابتة وابعاده عن النزوات الفردية • ومما لاشك فيه أن مضمون هذه القواعد الأخلاقية أو بمعنى آخر طبيعة الأفعال التى تفرضها لها أيضاً قيمتها الأخلاقية • وسوف تتكلم عن ذلك فيما بعد ، ولكن لما كانت هذه القواعد تهدف جميعها الى تنظيم أفعال الانسان فلا بد أن تكون هناك مصلحة أخلاقية تجعلنا لاتقتصر على أن تكون هذه الأفعال محددة فحسب بل أن تخضع كذلك بصفة عامة الى نوع من النظام • ولذلك يمكن القول بأن اخضاع سلوكنا لنظام معين وظيفة أساسية للأخلاق • ولهذا السبب ينظر الرأى العام بنوع من الازدراء الى الذين يخبطون بدون نظام ومن لا يستطيعون أن يركزوا جهودهم فى أعباء معينة ، ويعد مسلكهم هذا آية على فساد مزاجهم الخلقى من أساسه • وعلى بلوغ أخلاقهم أقصى درجة من الاضطراب • وفى الحق أن رفضهم القيام بوظائف منظمة يرجع الى تبرمهم بكل ماهو عادة ثابتة والى مايبدونه من نشاط لمقاومة كل خضوع للأوضاع المرسومة والى مايشعرون به من رغبة فى أن يظلوا فى حرية كاملة ولكن هذه الحالة من عدم التصميم على خطة معينة تنطوى أيضا على حالة مستديمة من عدم الاستقرار • فمثل هؤلاء الأشخاص يخضعون دائماً لأحاسيسهم الحاضرة ولمزاجهم الوقتى ويسيرون وراء الفكرة العابرة التى تحتل شعورهم حينما يجب القيام بعمل ما ، وما ذلك الا لما يعوزهم من العادات القوية المتأصلة فى النفس والتى تستطيع أن تصد تيار الحاضر من أن يطغى على الماضى • على أنه قد يحدث أن يقوم فيهم أحيانا دافع قوى يوجه ارادتهم فى طريق صالح ولكن ذلك لايكون الا عن طريق الصدفة • وليس هناك مايضمن لنا عودة مثل هذا الدافع واستمراره •

٣١

أما الأخلاق فهى فى جوهرها شىء ثابت مضطرد لا محل فيها للاختلاف اذا اقتصر النظر على حقبة محدودة من الزمن • فالحدث الأخلاقى لن يختلف غدا عما هو عليه اليوم مهما اختلف مزاج الأشخاص الذين يقومون بأدائه والمزاج الخلقى يفترض اذن نوعا من القدرة على تكرار أفعال معينة فى ظروف معينة وبالتالى يستدعى تنمية بعض العادات ويفترض نوعا من الحاجة الى النظام • ومما يدل على الصلة الوثيقة بين العادة والعمل الخلقى أن كل عادة جمعية لاتخلو تقريبا من طابع خلقى • فعندما تصطلح جماعة ما

على نوع من التصرف بحيث يصبح عادة تكون كل مخالفة لها مدعاة لاثارة نوع من السخط والاستهجان شبيه بما تجدثه الأخطاء الخلقية بالمعنى الصحيح • وبذلك يمكن القول بأن العادات الجمعية تتمتع بنصيب من ذلك الاحترام الخاص الذى تختص به الأفعال الخلقية • واذا لم تكن كل العادات الجمعية خلقية فان كل الأفعال الخلقية عادات جمعية • وعلى ذلك فكل من يخرج على العادة يتعرض لأن يكون خارجا على النظام الخلقى •

٣٢ على أن الانتظام لايخرج عن كونه أحد عناصر الحياة الأخلاقية • ونحن اذا حللنا جيداً فكرة القاعدة نفسها فان هذا التحليل يطلعنا على عنصر آخر لايقل عن سابقه أهمية •

فلكى نضمن لأعمالنا الانتظام لانحتاج لأكثر من عادات تقوم على أساس ثابت متين • ولكن العادات كما يدل عليها تعريفها عبارة عن قوى داخلية للفرد فهى نشاط مختزن فى أنفسنا ينتشر من نفسه بطريقة تلقائية ويتجه من الداخل نحو الخارج عن طريق بعض الدوافع كما يحدث عادة فى الميول والرغبات • وعلى العكس من ذلك القاعدة ، فهى فى جوهرها شيء خارج عن الفرد فلا نستطيع أن نعقلها الا على شكل أمر أو على الأقل نصيحة ملزمة (Impératif) تأتينا من الخارج • خذ مثلا قواعد الصحة فانها تأتينا من العلم الذى يقررها أو بطريقة أوضح من العلماء الذين يمثلون هذا العلم • كذلك لو نظرنا الى قواعد الفن المهنى وجدنا أنها تأتينا من تقاليد النقابة أو بطريق مباشر من أولئك الذين يكبروننا سناً ويمثلون المهنة فى نظرنا • ولهذا السبب ظلت الشعوب طيلة قرون عديدة تنظر الى قواعد الأخلاق على أنها أوامر صادرة عن وحى الهى ؟ اذ أن القاعدة ليست مجرد القيام بعمل معتاد ولكنها تدفعنا الى التصرف بطريقة خاصة نشعر معها أننا لسنا أحراراً فى تغييرها حسب أهوائنا • فهى الى حد ما وبقدر ما نشعر من قوتها بصفتها قاعدة تخرج عن نطاق ارادتنا • والواقع أن فيها شيئا يقاومنا ويتخطانا ويفرض نفسه علينا بل يجبرنا جبراً • فليس فى استطاعتنا أن نتحكم فى أن تكون أو لا تكون ولا فى أن تكون على غير ما هى عليه فطبيعتها تظل ثابتة لاتخضع لما يعترينا من تغير • وهى لاتعبر عن آرائنا بل تسيطر علينا • فلو كانت حقا حالة داخلية كالشعور أو العادة لما كان هناك

ما يبرر عدم اتباعها لجميع التغيرات وجميع عوامل التأرجح التى تطرأ على
٣٣ حالاتنا الداخلية • وصحيح أننا قد نحدد لأنفسنا خطة نسير عليها ويخيل
الينا أننا أوجدنا لأنفسنا قاعدة نعمل بمقتضاها حسب طريقة معينة • ولكن
لايخفى علينا أن كلمة « قاعدة » هنا لا تتضمن كل ما تحمل من معنى •
فالتسمية التى يصح أن تطلق على برنامج العمل الذى نرسمه لأنفسنا ولا
يتوقف تنفيذه الا علينا ونستطيع أن نغيره دائماً هى كلمة « مشروع »
لا كلمة « قاعدة » • هذا الى أن كل مشروع يخرج الى درجة ما عن نطاق
ارادتنا اذ يعتمد فى أسسه على قواعد موضوعة من قبل • ومعنى ذلك أنه
يعتمد فى الوقت نفسه على شيءآخر غير ارادتنا ويتعلق بشيء خارج عنا •
فنحن مثلا نتبع خطة معينة فى معيشتنا لأنها مدعمة بسلطة العلم ولولا
ارتباطها بسلطة العلم هذه لما كان لها فىذاتها أى سلطان ؛ ونحن انما نخضع
فىالنهاية للعلم حين ننفذ خطتنا لا لأنفسنا ، ونوجه ارادتنا حسب توجيهه •

منهذه الأمثلة يتضح لنا أن معنى القاعدة يتضمن بجانبفكرة النظام ،
فكرة السلطة • ونعنى بالسلطة التأثير العلوى (L,Ascendant)الذى تفرضه
علينا كل قوة خلقية تقر بسيطرتها علينا • وبمقتضى هذا التأثير العلوى
نعمل فىحدود مارسملنا لا لأنالعمل الذىيطلب منا علىهذا الوجه يجذبنا
ولا لأننا نميلاليه تبعاً لاستعداداتنا الذاتية طبيعية كانت أممكتسبة ؛ ولكن
لأن السلطة التى تمليه علينا تحتوى على قوة خفية تلزمنا باتباعه • وليست
الطاعة التى نرتضيها عن طيب خاطر شيئا غير ذلك • ولكن ماهى العمليات
العقلية التى تقوم عليها فكرة السلطة والتى تخلق هذه القوة الملزمة التى
تخضع لها ؟ هذا ماسنعنى ببحثه يوما ما ولا داعى الآن لطرح هذه المسألة
علىبساط البحث ويكفينا أننا نشعر جيداً بفكرة السلطة وندركحقيقتها •
فكل قوة خلقية نشعر بسيطرتها علينا تحتوى على شيء ما تخضع له
ارادتنا • ويمكنالقول بوجه عام انه ما من قاعدة بالمعنىالصحيح مهماكانت
٣٤ دائرة النشاط التى تنتمىاليها ، الا كان لها نصيب ما من هذه القوة الملزمة
فكلقاعدة آمرة كما ذكرنا ذلك مراراً ؛ وهذا يجعلنا نشعر بأننا غير أحرار
فى تكييفها حسب أهوائنا •

على أن هناك طائفة من القواعد تلعب فيها فكرة السلطة دوراً علىجانب

عظيم من الأهمية ونعنى بها القواعد الخلقية • اذ لاشك أن جزءا كبيرا من الثقــة التى تتمتع بها أحكام علم الصــحة وقواعد الفن المهنى والحــكم الشعبية المختلفة تستمد فى غالب الأمر من ثقتنا فى العلوم التى تنتمى اليها هذه الأحكام ومن نتائج الخبــرة العملية • وينتقــل الاحترام الذى نكنه لكنوز المعرفة والخبرة الانسانية بطريقة آلية الى من يمثلون تلك المعرفة كما ينتقل الاحترام الذى يكنه العابد للأشياء الدينية الى رجال الدين أنفسهم • ومع ذلك فان اتباعنا للقاعدة المرسومة فى جميع هذه الحالات لايرجع فقط الى السلطة التى تنبعث منها ولكن لادراكنا أن العمــل المفروض له أوفر حظ فى أن يعود علينا بالنتائج النافعة على حين أن العمل المضاد قد يجر علينا عواقب وخيمة • فلو أننا عنينا بأنفسنا حين نمرض واتبعنا النظام الذى يفرض علينا فان ذلك لايرجع لاحترامنا لسلطة طبيبنــا فحسب بل يرجع كذلك الى أملنا فى الشفاء بهذه الطريقة • ولذلك يمكن القول اننا ندخل فى حسابنا هنا شعوراً آخر غير احترام السلطة ؛ شعوراً يمت بصلة الى بعض الاعتبارات النفعيــة التى تتعلق بطبيعة العمل نفسه الذى يفــرض علينا وبنتائجه الممكنة أو المحتملة •

ولكن الأمر يختلف اختــلافا تاما فى حالة القواعد الأخلاقية • ونحن لا ننكر أننا اذا خرقنا هذه القواعد نعرض أنفسنا لنتائج ضارة ؛ تتعرض للتوبيخ أو التشهير بنا وقد يصل الحد الى أن يقتص منا ماديا فى شخصنا أو فى أملاكنا • ولكن الحقيقة المقررة التى لاتقبل الشك أن أى فعل لايكون خلقيا — حتى ولوكان خاضعا للقاعدة من الناحية المادية — اذا كان الباعث عليه ما نصبو اليه من دفع بعض النتائج الضــارة • فلكى يكون للفعل قيمته الخلقيــة ولكى يكون احترامنا للقاعدة الخلقية صادرا عن شــعور بوجوب ذلك الاحترام ، يتحتم ألا تشوب طاعتنا لها رغبة فى اجتناب بعض النتائج الضارة أو بعض العقوبات مادية كانت أم خلقية أو فى الحصول على جزاء ما • يجب أن يكون الباعث الوحيد على احترامنا للقاعدة الخلقية هو شعورنا بأن ذلك واجب دون أن ننظر الى النتائج التى تترتب على سلوكنا • ويجب أن تكون طاعتنا للمبدأ الخلقى صادرة عن احترامنا لهذا المبدأ لا لأى سبب آخر • وعلى ذلك يمكن القول ان تأثير القاعدة الخلقيــة على

٣٥

ارادتنا مصدره الفذ ماتتمتع به تلك القاعدة من سلطان • والسلطة وحدها هى العامل الفعال فى هذا المجال ولا يمكن أن يشوبها أى عنصر آخر دون أن يفقد سلوكنا ماله من صفة خلقية بمقدار ما شابه من عنصر دخيل• واذا قلنا ان كل قاعدة تأمر فان القاعدة الخلقية ليست برمتها الا أمراً وليست شيئا آخر • ولذلك فهى تهيمن علينا من عل واذا تكلمت وجب اسكات كل الاعتبارات الأخرى ، حيث انها لاتدع مجالا للتردد •

ونلاحظ أنه عندما يتعلق الأمر بتقدير النتائج المحتملة لعمل ما فان الشك فى هذه الحالة لايمكن تفاديه لأن المستقبل يخبىء دائماً فى طياته ما لانستطيع أن نحدده • ونحن لانستطيع أن نتنبأ بما قد يحدث من تغير الظروف وملابساتها المختلفة • أما فيما يتعلق بالواجب الخلقى ــ حيث لا مجال هناك للتقديرات والاحتمالات ــ فان اليقين سهل المنال والمشكلة على غاية من البساطة • فلا يحتاج الأمر الى الكشف عن مستقبل يكتنفه الغموض وعدم الاستقرار • بل ان الأمر كله لايتعدى معرفة ماهو مرسوم• واذا تكلم الواجب فلا محيص لنا عن الطاعة • من أين أتته هذه السلطة التى لا حد لها ؟ ذلك سؤال أرجىء الاجابة عليه الآن ؛ وانما أكتفى بتسجيل هذه الصفة التى لاسبيل الى نقدها •

ليست الأخلاق اذن مجموعة من العادات بل هى مجموعة من الأوامر • وقد سبق أن قلنا ان الشخص الذى يشذ عن النظام لايحقق فكرة الأخلاق على الوجه الأكمل • وكذلك الفوضوى ــ وأنا آخذ هذه الكلمة حسب معناها الأصلى وأعنى بها ذلك الانسان الذى لايؤهله تكوينه لأن يشعر بحقيقة سمو القواعد الخلقية ، ذلك الانسان المصاب بنوع من العمى الخلقى (daltonisme) بحيث تظهر له جميع القوى العقلية والخلقية كأنها فى مستوى واحد •

٣٦

ونرانا الآن أمام مظهر آخر من مظاهر الحياة الخلقية : فأساس الحياة الخلقية لايبنى فقط على الميل الى الانتظام بل يبنى كذلك على الشعور بالسلطة الخلقية • وبين هذين المظهرين علاقة وثيقة وتجمع بينهما فكرة أخرى أكثر تركيبا هى فكرة الخضوع للنظام (Discipline) فالخضوع للنظام من شأنه أن ينظم السلوك ويتضمن أفعالا تتكرر فى مناسبات

وحسب شروط معينـــة ، ولكنه أيضا لايقــوم بغير السلطة ، فهو سلطة تتصف بطابع الانتظام والتحديد ، نستطيع اذن أن تقول فى تلخيص هذا الدرس ان العنصر الأول للظاهرة الخلقية هو : روح الخضــوع للنظام ، ولكن يجب أن ننتبه الى شىء هام ، فالخضوع للنظام لاتلوح لنا فى العادة فائدته الا لأنه يستوجب أفعالا خاصـــة نعدها نافعة ، فهو ليس الا وسيلة لتحديد هذه الأفعال بفرضها علينا ، ومن هذه الأفعــال يستمد الخضوع للنظام وجوده ، ولكن اذا كان التحليل الذى أوردناه صحيحا وجب أن نقول أن الخضوع للنظام فى الحياة الخلقية يستمد وجوده من ذاتيته وانه من الخير أن يخضع المرء للنظام بصرف النظر عن الأفعال التى يتحتم عليه أداؤها ، ولم ذلك ؟ ان المسألة تحتاج منا لدراسة خصوصا وأن الخضوع للنظام أوالقاعدة يظهر لنا غالبا على أنه قيد ، وقد يكون هذا القيدضروريا ولكنه يبعث على الأسف كما لو كان ألمًا يجب أن نتحمله على أن نعمل على تخفيفه الى أدنى حد نسـتطيع الوصول اليه ، فما الذى يجعــل اذن من النظام فى الحياة الخلقية شيئا مستحبا ؟ ذلك ماسنبحثه فى الدرس القادم ،

الدرس الثالث

روح الخضوع للنظام

(تابع)

٣٧ بدأنا ، في الدرس السابق ، بالبحث عن الميول الأساسية للمزاج الأخلاقي لأن عمل المربي لاينصب الا عليها ، وأسمينا تلك الميول بالعناصر الرئيسية للروح الأخلاقية . ولقد عنينا — من أجل تبينها — بملاحظة الأخلاق من الخارج ، كما تمارس من حولنا ، وكما تطبق دائما أمام أعيننا على أفعال الانسان ، كيما نستخلص من بين الصفات العديدة التي تشتمل عليها ، ما فيها من صفات أساسية بالمعنى الصحيح ، أي تلك الصفات التي تظهر لنا ثابتة في جميع الحالات بالرغم من اختلاف الواجبات الفردية . فمن الواضح أن ماهو أساسي بحق ، هو الميول التي تجعلنا ننزع الى أن نسلك سلوكا أخلاقيا ، لافي حالة خاصة بعينها ، وانما في علاقاتنا الانسانية بوجه عام . وهكذا تتكشف لنا الأخلاق . من وجهة النظر هذه ، عن صفة رئيسية ، لها أهميتها العظمى — وان تكن خارجية شكلية . فالأخلاق ، لاكما نلاحظها اليوم فحسب ، بل كما يمكن ملاحظتها من خلال التاريخ كذلك ، تنحصر في ٣٨ مجموعة من القواعد المحددة الخاصة التي تتحكم في السلوك بطريقة آمرة . ونستطيع أن نستخلص من هذه الفكرة الأولى نتيجتين تتصلان بها اتصالا مباشراً :

النتيجة الأولى أنه لما كانت الأخلاق تحدد الأفعال الانسانية وتثبتها وتنظمها ، كانت تفترض لدى الفرد ميلا معينا الى أن يحيا حياة منظمة ، وتتطلب لديه حبا خاصا للنظام . فالواجب منتظم ، اذ أنه يتكرر دائماً كما هو ، باطراد وتجانس تام . والواجبات لاتؤدى بأفعال مفاجئة مباغتة ، تتم في فترات متباعدة ، كنوبات متقطعة ، وانما الواجبات الحقيقية يومية ،

يكررها المجرى الطبيعي للحياة في فترات دورية منتظمة . وعلى ذلك ، فانه يخشى على أولئك الذين يبلغ لديهم الميل الى التغيير والتبديل حد الجزع من كل اطراد ، ألا تكون عناصر الحياة الخلقية متكاملة لديهم . فالانتظام في مجال الأخلاق ، قرين الاطراد الدوري في المجال العضوي .

والنتيجة الثانية ، هي أن القواعد الأخلاقية لما لم تكن مجرد تسمية أخرى تطلق على عادات باطنة — ما دامت تحدد السلوك من الخارج بطريقة آمرة — فلا بد من أجل اطاعتها ، وبالتالي من أجل القدرة على السلوك الأخلاقي ، أن يتم للمرء ادراك تلك السلطة الذاتية التي تكمن فيها . وبعبارة آخرى ينبغي أن يتم تكوين المرء بحيث يحس بسمو القوى الأخلاقية التي تعلو قيمتها على قواه الخاصة ، وبحيث ينحني أمامها خاشعا . بل لقد تبينا أن هذا الشعور بالسلطة لو كان هو مصدر بعض القوة التي تفرض بها كل قواعد السلوك ، أيا ما كانت ، على ارادتنا ، فانه بالنسبة للقواعد الخلقية بالذات له شأن ذو بال ، اذ أنه هو وحده المتحكم في هذا الميدان بدون منازع ، وليس هناك أي شعور آخر يختلط أثره به . فمن طبيعة تلك القواعد أن يلزم المرء باتباعها ، لا من أجل ماتحتمه من أفعال وما يحتمل أن تجره تلك الأفعال من نتائج ، وانما لمجرد كونها آمرة . فقدرتها لاتنشأ الا مما لها من سلطة ، ومعنى ذلك أن عجز المرء عن الاحساس بتلك السلطة والاعتراف بها حيث تكون موجودة ، أو انكارها حيث يعترف بأثرها ، يكون نقيا صريحا لكل حاسة أخلاقية حقيقية . ولا شك أن المرء حين يأبى على نفسه ، كما فعلنا هنا ، الرجوع الى مبادىء لاهوتية من أجل تفسير خصائص الحياة الأخلاقية ، قد يجد لأول وهلة أن من المستغرب أن تتمكن ظاهرة بشرية بحتة من أن يكون لها مثل هذا التأثير العظيم . غير أن وقوع ذلك التأثير أمر لايقبل الجدل ، وليس علينا الا أن نشعر به ؛ وسنعمل فيما بعد على أن نعرضه على نحو يجعله أكثر وضوحا للذهن . وهكذا نلمس أمامنا هنا عنصرا ثانيا للروح الأخلاقية . غير أن القارىء لاشك قد تبين أن هذين العنصرين ليسا في أساسهما سوى عنصر واحد . فحاسة الانتظام وحاسة الشعور بالسلطة ليسا الا وجهين لحالة ذهنية واحدة ، أعظم منهما تعقيدا ، وهي التي يمكن تسميتها بروح الخضوع للنظام . واذن ففي روح الخضوع للنظام نرى الميل الأساسي الأول في كل مزاج خلقي .

٣٩

غير أن نتيجة كهذه تصطدم فى الحال بشعور انسانى أصيل وهو لأصالته واسع الانتشار . فمما سبق ذكره يبـدو أن النظام الأخلاقى نوع من الخير ذاته ، ويبدو أن له قيمة فى ذاته ومن أجل ذاته ، مادام لابد أن يطاع ، لا من أجل مايأمرنا بأدائه من أفعال ، ولا من أجل نتائج تلك الأفعال ، وانما لمجرد كونه يأمر . ولكن الانسان ، بحسب شعوره الطبيعى ، يميل بالأحرى الى أن يرى فى ذلك المبدأ عنصرا للمضايقة قد يكون ضروريا ولكنه على أى حال مؤلم ، فهو شر لابد منه ، ينبغى علينا أن نستسلم له ، وان كان علينا أن نحاول الاقلال منه الى أدنى حد ممكن . ألست ترى ، فى الواقع ، أن كل نظام انما هو فى أساسه تقييد لنشاط الانسان وحد منه ؟ على أن فى التقييد والتحديد انكاراً واعاقة للحياة ، فهو اذن هدم جـزئى ، وفى كل هدم شر . فاذا كانت الحياة خيرة ، فكيف يكون من الخير حصرها والوقوف فى سبيلها ، ووضع عقبات أمامها لايمكنها تجـاوزها ؟ واذا لم تكن الحياة خيرة ، فأى شيء فى هذا العـالم يكون له قيمة ؟ ذلك بأن الوجـود هو النشاط ، هو الحياة ، وكل انتقاص من الحياة يكون انتقاصا من الوجود . وان من يقول بالخضوع للنظـام انما يقول بالاكراه والقسر ، ولا يهمنا ان كان ذلك القسر ماديا أو معنـويا . أو ليس تعـريف القسر هو أنه خرق لطبيعة الأشياء ؟ تلك هى الأسباب التى دعت « بنتام » الى أن يرى فى كل قانون شراً لايحتمل ، ولا يبرر الا حينما لايكون منه مفر . فلما كان نمو مظاهر النشـاط الفردى يقتضى تلاقيهـا ، ولما كان هذا التلاقى يهـدد باصطدامها بعضها ببعض ، كان من الضرورى أن توضح الحدود الصحيحة التى لايمكنها تجاوزها ؛ غير أن فى هذا التحديد ذاته نوعا من الشـذوذ . لذا رأى بنتام فى الأخلاق وفى التشريع نوعا من الظواهر غير السـوية . وكان ذلك هو رأى معظم علماء الاقتصاد المحافظين ؛ ولا شـك أن هذا الشـعور ذاته هو الذى دفع معظم كتاب الاشتراكية الكبـار ، منذ سان سيمون ، الى أن يقولوا بأن من الممكن قيام مجتمع لايفرض عليه أى تنظيم ، بل كان هذا المجتمع هو المفضل لديهم . أما فكرة وجود سلطة تسمو على الحياة وتفرض عليها القانون ، فقد بدت لهم من بقايا الماضى الغابر ، وغدت رأيا متعسفا لايمكن التمسك به ؛ وانما على الحياة أن تسن لنفسها قانونها ، ولن نجد حينئذ مايخرج عنها أو يعلو عليها .

وعلى هذا النحو ينتهى الأمر بهؤلاء المفكرين الى أن يحضوا الناس ، لا على الميل الى الاتزان والاعتدال ، أو على تنمية روح التزام الحدود فى الأخلاق ، وهى الروح التى ليست سوى وجه آخر لروح السلطة الأخلاقية — وانما يحضونهم على نقيض ذلك الشعور ، أعنى على أن يضيقوا ذرعا بكل تقييد وتحديد ، ويقوون فيهم الميل الى الاندفاع اللانهائى ، والرغبة فى المضى الى أقصى الحدود . ويبدو أن الانسان يشعر بالضيق حالما يحس أن الأفق أمامه ليس أفقا لانهائيا . وصحيح أن المرء يعلم جيدا أنه لن يستطيع مطلقا بلوغ هذه اللانهائية ؛ غير أنه يعتقد أن التشوف اليها على الأقل أمر ضرورى بالنسبة الينا ، وأنها هى وحدها التى يمكنها أن تمنحنا الشعور الكامل بوجودنا . ومن هنا كانت تلك الدعوة التى بلغت حد العقيدة ، والتى دعا اليها لفيف من كتاب القرن الثامن عشر ، والتى انصبت على الحديث عن الشعور باللانهائية . فرأوا أنه هو المثل الأعلى للشعور النبيل ، مادام الانسان يسمو به على كل الحدود التى تضعها الطبيعة فى سبيله ، ويتجاوز بفكره على الأقل ، كل تقييد يحط من قدره .

٤١

قد تطبق قاعدة واحدة فى التربية فى صور مختلفة تتغير معها طبيعة هذه القاعدة ، وكذلك يتباين تطبيقها كل التباين تبعا لطريقة تفهمنا لها . فالنتائج التى يؤدى اليها الخضوع للنظام تختلف كل الاختلاف ، تبعا لفكرة المرء عن طبيعته وعن دوره فى الحياة بوجه عام ، وفى التعليم بوجه خاص . ومن هنا كان لزاما علينا أن نحاول تحديد هذا الدور بدقة ، ولا ندع السؤال العظيم الأهمية الذى يعترضنا فى هذا الموضوع ، يمر دون جواب . أما هذا السؤال فهو : هل ينبغى أن ننظر الى النظام على أنه مجرد رقابة خارجية مادية ، ينحصر الغرض منه فى النهى عن أفعال معينة ، وليس له عدا ذلك الأثر الناهى أى نفع ؟ أم أنه بعكس ذلك وسيلة فريدة لا نظير لها ، من وسائل التربية الأخلاقية ، لها قيمتها فى ذاتها ، وتطبع الشخصية الأخلاقية بطابع خاص ؟

أما أن للنظام فى ذاته ، وبغض النظر عن الأفعال التى يفرضها ، فائدته الاجتماعية ، فهذا مايسهل علينا — فى أول الأمر — أن نثبته . فالواقع أن الحياة الاجتماعية ليست الا شكلا من أشكال الحياة المنظمة ، وكل نظام حى

يتطلب قواعد محددة ان خرج الكائن عنها أدى به ذلك الى اضطرابات مرضية . ولابد لدوام هذه الحياة وبقائها ، أن تستطيع فى كل لحظة أن تفى بمطالب البيئة ؛ اذ لا يمكن أن تظل الحياة بمعزل عن البيئة ، والا لأدى ذلك الى الموت أو المرض ، فلو كان لزاما على الكائن أن يجرب من جديد ليجد فى كل مرة طريقة الاستجابة الملائمة للمؤثرات الخارجية ، لأمكن عوامل الهدم التى تهاجمه من كل ناحية أن تقضى على تناسقه العضوى وتبعث فيه الاضطراب . ولذا كانت طريقة استجابة الأعضاء محددة من قبل ، وذلك فى عنصرها الأساسى ، فهناك طرق للسلوك يفرض كل منها على المرء كلما ألفى نفسه بازاء حالات خاصة . وذلك هو ما نطلق عليه اسم وظيفة العضو . ولنلاحظ أن الحياة الجماعية تخضع للضرورات نفسها وأن حاجتها الى الانتظام لا تقل عن حاجة الحياة العضوية . فلابد فى كل لحظة ، أن يمضى تيار الحياة المنزلية والمهنية والمدنية فى طريق ثابت مأمون ؛ ولذا كان من الضرورى ألا يضطر المرء الى البحث دائما عن الشكل الذى تكون عليه هذه الحياة . وانما يجب أن تكون هناك مقاييس ثابتة تحدد ما يجب أن تكون عليه هذه العلاقات ، كما يجب أن يخضع لها الأفراد . وفى هذا الخضوع ينحصر الواجب اليومى .

٤٢

غير أن هذا التفسير والتبرير ليسا كافيين ، اذ أن المرء لا يفسر أى نظام بمجرد أن يبين أنه نافع للمجتمع . وانما يلزم كذلك ألا يصطدم بعقبات لا يمكن التغلب عليها من جهة الأفراد . فلو خرج عن نطاق طبيعة الفرد ، لما أصبح لنفعه الاجتماعى أى جدوى ، لأنه عندئذ لن يقوم ، وبالأحرى لن يدوم ، طالما أن جذوره لا يمكن أن تتغلغل فى الضمائر . ونحن لا ننكر أن الهدف المباشر للنظم الاجتماعية هو صالح المجتمع لا الأفراد من حيث هم أفراد ؛ غير أن علينا أن نلاحظ من جهة أخرى ، أن تلك النظم لو كانت تعكر صفو حياة الفرد ، لقضت بذلك على المصدر الذى تستمد هى ذاتها حياتها منه . ولكننا قد رأينا أن النظام يرمى بأنه يتعارض مع التركيب الطبيعى للانسان ، مادام يعوق نموه الحر . فهل لهذا الاتهام من أساس؟ وهل صحيح أن النظام يعمل على تقييد الانسان ويحد من قوته ؟ وهل صحيح

٤٣

أن النشاط يفقد من خواصه بقدر ما يخضع للقوى الأخلاقية التي تتجاوزه وتحصره وتنظمه ؟

ان الواقع ، على عكس ذلك ، هو أن العجز عن التزاه حدود معينة هو بالنسبة الى جميع صور النشاط الانسانى ، بل بالنسبة الى كل صور النشاط البيولوجى بوجه عام ، من علامات الشذوذ المرضى • فالانسان العادى لا يعود يشعر بجوع اذا تناول كمية معينة من الطعام ، أما المصاب بداء الشره فهو الذى لا يشعر بالشبع قط • والفرد السليم ، ذو النشاط العادى ، يميل الى السير على قدميه فترة ما ، أما المصاب بجنون التجوال ، فيشعر على الدوام بالحاجة الى التنقل بدون توقف أو راحة ، وبدون أن يصل الى ما يسد رغبته هذه • بل ان المشاعر الكريمة ذاتها ، كحب الحيوانات ، بل حب الغير ، تكون شواهد قاطعة على انحراف فى الارادة اذا ما تجاوزت حدا معينا • فمن الظواهر السليمة أن نحب الناس ، ومنها كذلك أن نحب الحيوانات ، ولكن بشرط ألا يتجاوز ذلك الميل حدودا خاصة ، أما اذا اشتد على حساب بقية المشاعر ، فانه يغدو علامة على اضطراب باطن ، يعلم الطبيب جيدا صفاته المرضية • ولقد ظن البعض أحيانا أن النشاط العقلى الصرف لا يخضع لهذه الضرورة ، فقيل ان المرء لو كان يشبع جوعه بكمية محددة من الطعام ، فانه « لا يشبع عقله بكمية محددة من المعرفة » • غير أن فى هذا الرأى خطأ بالغا : ففى كل لحظة من لحظات الزمان تتحدد حاجتنا العادية الى العلم وتتقيد تماما بمجموعة من الشروط • فليس فى وسعنا ، أولا ، أن نحيا حياة عقلية أعمق مما تحتمله الطاقة التى يكون عليها جهازنا العصبى المركزى فى تلك اللحظة • اذ أننا لو حاولنا تعدى هذا الحد ، لاضطربت مادة حياتنا العقلية ، وبالتالى لاضطربت حياتنا العقلية ذاتها • ثم ان الذهن ليس الا احدى الوظائف النفسية ، فبجانب الملكات الذهنية البحتة ، توجد ملكات النشاط • فاذا ما تجاوزت الأولى حدها ، فلا جدال فى أن الثانية ستتأثر بذلك ، مما يؤدى الى عجز مرضى عن النشاط • فلابد لكى يمكننا أن نسير فى حياتنا ، أن نسلم بأشياء بدون أن نحاول تكوين فكرة علمية عنها فى أذهاننا • أما اذا شئنا أن نفهم كل شىء فهما عقليا ، فسنجد أن قوانا الخاصة لا تكفى

٤٤

لكى تعلل وتجيب عن سؤالنا الدائم « لماذا » ؟ وتلك بالضبط هى الصفة التى يتميز بها أولئك الشـواذ الذين يسميهم الأطباء باسم « المرتابين » • وان ما قلنـاه عن النشـاط العقلى ، ليصح كذلك على النشاط الجمالى فصحيح أن الشعب الذى لايتذوق الفن الجميل هو شعب همجى منحط ، غير أن الفنون الجميلة ــ من جهة أخرى ــ اذا احتلت فى حياة أمة مكانة أعلى مما ينبغى ، لكان ذلك حتما على حسـاب حياتها الجادة ، ولذا فان مآل تلك الأمة الى الفناء السريع •

والحقيقة أننا لكى نعيش يجب علينا أن نواجه ضرورات عـديدة بكمية محدودة من الطاقة الحيـوية • فمن المحتم اذن أن تكون كمية الطاقة التى يمكننا أن نخصصها لتحقيق غاية معينـة ، كمية محددة : أعنى أنها تتحدد بمجموع ما فى متناول أيدينا من القوى ، وتبعا لمدى أهمية كل من الغايات المنشودة • فكل حياة هى اذن توازن مركب ، تحدد مختلف عناصره بعضها بعضا ، فاذا ما اختل ذلك الاتزان ، فنتيجته المحتومة هى الألم والمرض • بل ان الأمر لا يقف عند هذا الحد فان صـورة النشاط ذاتها ، التى يختل من أجلها ذلك التوازن ، تصبح مصـدر ألم للفرد • فكل حاجة أو رغبة تجاوزت كل حد وخرقت كل قاعدة ، ولم تعد مرتبطة بموضـوع معين هو فى ذاته محـدود محصـور نتيجة لهـذا التعيـين ــ لا يمكن أن تسبب لمن يستشعرها الا آلاما مقيمة • فأى لذة يربك تجلبه لنا تلك الرغبة ، ما دام اشباعها قد أصبح مسـتحيلا • ان العطش الذى لا يقف عند حد لا يمكن أن يرتوى • ولكيما نشعر بلذة معينة فى السلوك ، ينبغى أن يكون لدينا الشعور بأن عملنا يخـدم غرضا معينا ، أى بأنه يقربنا تدريجا نحو الغاية التى ننشدها • وغنى عن البيان أنه لا يقترب من هدف يفصلنا عن طريق لانهائى • فالمسـافة التى تفصلنا عنه ، تظل دائما كما هى ، أيا كان السبيل الذى نجتـازه اليه • فأى شىء أكثر خداعا من أن يسـير المرء نحو نقطة يتخذها غاية له ، ولا توجد فى أى مكان ، لأنها تمعن فى البعـد كلما أمعن فى السير ؟ ان مثل هذا السعى لا يتميز فى شىء عن مجرد السير فى الموضع نفسه • ولذا فهو لايعدم أن يخلف وراءه اليأس والقنوط • ولهذا السبب كانت العصور التى تماثل عصرنا فى اصابتها بداء اللامتناهى، هى بالضرورة

عصور مكتئبة . اذ أن التشاؤم يصحب دائما الأمانى اللامحدودة . وان الشخصية الروائية التى يمكن أن تعد خير مثل لتجسد هذا الشعور باللامتناهى ، هى شخصية « فاوست » عند « جيته » . ولذا حق لشاعرها أن يصورها لنا ضحية للعذاب المقيم .

وهكذا يتبين لنا أن الانسان ليس فى حاجة الى أن يرى آفاقا لامحدودة تمتد أمام ناظريه ، كيما يحس بذاته احساسا كاملا ، وانما الواقع أنه ليس من شيء أكثر ايلاما له من عدم تحدد مثل هذه النظرة الى الأفق . فليس من السعادة فى شيء أن يحس بأنه يواجه طريقا ليس له نهاية محدودة المعالم ولا يمكن أن يحس بسعادة الا اذا أخذ على عاتقه مهام محددة متميزة . على أن هذا التحديد لا يعنى مطلقا أنه سينتهى فى وقت معين الى حالة من الثبات والجمود تخبو فيها حركته وينقطع نشاطه ، وانما يستطيع المرء أن ينتقل ، فى حركة لاتنقطع ، من أعمال خاصة متميزة الى أعمال أخرى مثلها فى التميز بدون أن يتردى بذلك فى هوة ذلك الاحساس اليائس باللامحدود . وأهم شيء هو أن يكون للنشاط دائما هدف محدد يمكنه أن يعمل على بلوغه — أعنى هدفا يحدد ذلك النشاط بتعيين طريق ثابت له . فكل قوة لاتقفها عند حد قوة أخرى مضادة لها ، تتجه بالضرورة . الى أن تفقد ذاتها فى بيداء اللانهائية . فكما يملأ أى جسم غازى المكان فى مجموعه لو لم يعترض طريق انتشاره أى جسم آخر ، فكذلك يتجه كل نشاط مادى أو خلقى الى أن ينمو الى غير حد ، طالما أن شيئا لم يقف فى سبيله . ومن هنا كانت ضرورة الأعضاء المنظمة التى تحصر مجموع قوانا الحيوية فى حدودها الصحيحة . ففيما يتعلق بالحياة المادية نرى الجهاز العصبى يؤدى هذه المهمة ، اذ أنه هو الذى يدفع الأعضاء الى الحركة ، وهو الذى يوزع عليها كمية الطاقة التى تخص كلا منها . وكذلك الشأن فى جميع الاحساسات والشهوات المادية التى تعبر عن حالة الجسم لا عن الأفكار المجردة والمشاعر المعقدة . أما الحياة المعنوية فليس لها مثل هذا الجهاز الضابط . فليس فى وسع المخ ولا أى جزء آخر من أجزاء الجهاز العصبى أن يضع حدودا لمطامح تفكيرنا أو ارادتنا : اذ أن الحياة العقلية وخاصة فى مظاهرها السامية لا سيطرة للجسم على شئونها . وصحيح أنها تعتمد عليه ، ولكنها

لا تخضع لسيطرته ؛ وكلما ازدادت الوظائف ارتقاء قلت الصلة المباشرة التي تربطها به وازدادت انفصالا عنه : ولذا لا يمكن أن يتحكم في تلك القوى الروحية الخالصة سوى قوة روحية مثلها . وهذه القوى الروحية ، هي السلطة الكامنة في القواعد الأخلاقية .

والواقع أن القواعد الأخلاقية ـ بفضل تلك السلطة الكامنة فيها ـ هي قوى حقيقية تصطدم بها رغباتنا وحاجاتنا وشهواتنا المختلفة عند ما تميل الى تجاوز حدود الاعتدال . وصحيح أن هذه القوى ليست مادية ولكنها مع ذلك قادرة على التحريك وتحويل الاتجاه ؛ فهي وان لم تقو على تحريك الأجسام بطريق مباشر ، تحرك النفوس وتوجهها حيث تشاء . فلها في ذاتها كل ما يلزم لتحويل ارادتنا عن قصدها واجبارها على السير في طريق معين ، وعلى حصرها وتوجيهها في اتجاه دون آخر . وعلى ذلك ، ففي وسعنا أن نقول دون أن يكون في قولنا أي مجاز ، انها قوى بالفعل . فنحن نحس بها على هذا النحو كلما حاولنا أن نسلك سلوكا مخالفا لها ؛ اذ أنها حينئذ تقاومنا على نحو لا تمكننا دائما التغلب عليه . فعندما يحاول الانسان السوى ، أن يرتكب فعلا لا تقره الأخلاق ، فانه يحس شيئا يصد حركته ، كما يحس حين يحاول أن يرفع ثقلا أكبر مما تحتمله قواه . فمن أين تأتيها تلك الصفة الغريبة ؟ سنؤجل الجواب عن هذا السؤال مرة أخرى ، على أن نعود اليه في حينه . وانما يكفينا الآن أن نقتصر على تسجيل تلك الصفة التي لا سبيل الى انكارها . وينبغي أن نسجل كذلك أنه ما دامت الأخلاق تتمثل في خضوع لنظام معين ، وما دامت آمرة لنا ، فمن الواضح أن الأفعال التي تتطلبها منا ليست في نطاق طبيعتنا الفردية . اذ أنها لو كانت تطلب الينا أن تتبع طبيعتنا فحسب ، لماكانت بها من حاجة الى أن تأمرنا بشيء أو تفرض علينا شيئا . فالسلطة لا تلزم الا لكي تحد من قوى متمردة وتكبح جماحها ، لا لكي تدعو قوى معينة الى السير في طريقها المعتاد . ولقد قيل أن مهمة الأخلاق هي أن تمنع الفرد من أن يطأ المناطق المحرمة عليه ؛ ولعمرى ان هذا الرأى قد أصاب . في بعض نواحيه ، قلب الحقيقة . فالأخلاق هي نظام من النواهي فسيح الأرجاء . ومعنى ذلك أن هدفها هو تحديد الدائرة التي يمكن أن يتحرك فيها ـ ويجب أن

يتحرك — نشاطنا الفردى ؛ وها نحن أولاء نرى فائدة ذلك التحديد الضرورى . والواقع أن مجموع القواعد الأخلاقية تكون حول كل انسان نوعا من الحاجز الفكرى تتبدد على صخرته لجج الرغبات الانسانية دون أن تستطيع تعديه . وان مجرد كون هذه الرغبات محصورة متحددة ليجعل ارضاءها أمرا ممكنا . فاذا ما تصطدع ذلك الحاجز فى نقطة معينة . فان القوى الانسانية التى ظلت حتى ذلك الحين محصورة حبيسة ، تنطلق من الثغرة ثائرة فائرة ؛ ولكنها لا تلبث أن تنطلق حتى يصبح من المستحيل وقفها عند حد ؛ ولا يعود فى وسعها الا أن تستمر فى سعيها الأليم نحو هدف يبعد عنها على الدوام . فلو حدث مثلا أن فقدت قواعد الأخلاق المتصلة بالزوجية سلطتها ، أو ضعف احترام الزوجين للواجبات التى يلتزم بها كل منهما حيال الآخر ، لأفلت زمام الاتصالات والشهوات التى يحد منها وينظمها ذلك القسم من الأخلاق ، ولاضطرب تنظيمها وتمادت نتيجة لهذا الاضطراب؛ وهى حين تعجز عن أن تهدىء من عنفها، مادامت قد تجاوزت كل حد ، تولد فى النفوس حالة من اليأس وخيبة الأمل تتبدى على صورة واضحة فى احصائيات الانتحار . وكذلك لو تزعزعت أركان الأخلاق التى تتحكم فى الحياة الاقتصادية ، فان المطامع الاقتصادية لا تعرف حينئذ حدا تقف عنده ، فتبلغ أقصى حدود الثورة والانفعال ؛ وفى هذه الحالة يظهر صدى تلك الثورة فى ارتفاع النسبة السنوية لعدد المنتحرين . وان الأمثلة على ذلك لعديدة . فلما كانت مهمة الأخلاق هى الحصر والتحديد ، كان من السهل أن يصبح الثراء الفاحش سببا للتبذل الأخلاقى ، اذ أن القدرة الهائلة التى يكسبها ايانا ذلك الثراء ، تقلل من مقاومة الأشياء لنا ، وبهذا تكتسب رغباتنا قوى زائدة تجعل التحكم فيها أمرا أشق ، ويصبح حصر تلك الرغبات فى الحدود المعتادة أمرا أصعب . وفى هذه الأحوال يزداد اختلال التوازن الأخلاقى وتكفى أقل صدمة كيما يسوده الاضطراب التام . ومن كل هذا نستطيع أن نتبين مم يتكون داء اللامتناهى الذى ينتاب عصرنا ومن أين يأتى . فلا يستطيع المرء أن يتصور أن أمامه مدى واسعا لا نهاية له الا اذا حجب عن بصره ذلك الحاجز الأخلاقى الذى يعترض النظر السليم ، فلا يعود يشعر بتلك القوى الأخلاقية التى تحصره

٤٩ وتضيق أفقه . ولكن اذا لم يعد يشعر بها فمعنى ذلك انها لم تعد لها درجتها العادية من السلطة، أى انها ضعفت ، ولم تعد كماينبغى أن تكون. فالشعور باللانهائية لا يظهر اذن الا فى اللحظات التى يفقد فيها النظام الأخلاقى سيطرته على ارادة الأفراد . ويبدو هذا الانحلال فى العهود التى يتزعزع فيها النظام الأخلاقى القديم لعجزه عن مجاراة الأوضاع الجديدة للحياة الاجتماعية ، بدون أن يكون قد نشأ بعد نظام جديد يحل محل ذلك الذى زال .

فلنحذر اذن من الاعتقاد بأن النظام الذى نخضع له الأطفال ، هو أداة كبت لا يصح الالتجاء اليها الا حيث لا يكون منها مناص ، لمنع تكرار الأفعال المرذولة . فالنظام فى حد ذاته عامل مستقل من عوامل التربية له ذاتيته الخاصة . اذ أن فى الشخصية الأخلاقية عناصر أساسية لا ترجع الا اليه . وبالنظام وحده نستطيع أن نعلم الطفل الاعتدال فى رغباته والحد من مختلف شهواته وتحديد موضوعات نشاطه . وان فى هذا التحديد لدعامة من دعائم السعادة والصحة الأخلاقية ولاجدال فى أن هذا التحديد الضرورى يتفاوت تبعا للبلدان والعصور ، ويتباين فى مختلف فترات حياة الفرد . فبقدر ما تتقدم الحياة العقلية للناس ، وبقدر ما تزداد اتساعا وتعقدا ، تتسع دائرة نشاطهم الخلقى . واننا لا نستطيع أن نكتفى اليوم بسهولة بما كان يكتفى به آباؤنا فى ميادين العلوم أو الفنون أو الرفاهية . فلو حاول المربى أن يضيق نطاق النشاط على نحو متكلف ، فان عمله هذا يكون متعارضا مع أهداف النظام ذاته . واذا كان النظام يتنوع كما ٥٠ قلنا واذا كان لابد من ادخال ذلك التنوع فى حسابنا فان ذلك لا ينفى ضرورة وجود النظام نفسه ، وهذا كل ما أريد أن أؤكده الآن .

ولكن قد يتساءل المرء عما اذا كانت هذه السعادة قد كلفتنا ثمنا غاليا . ألسنا نرى ، فى الواقع ، أن كل حد نضعه لملكاتنا فيه انتقاص من قدرتها بالضرورة ؟ وألا يتضمن كل انتقاص اعتمادا على شىء آخر ؟ لذلك فقد يتراءى لنا أن كل نشاط محصور لايمكن الا أن يكون نشاطا أكثر هزالا وأقل تحرراً وسيطرة على ذاته .

وقد يبدو أن تلك النتيجة تفرض نفسها كما لو كانت بديهية . ولكن

الواقع أنها ليست الا وهما من الأوهام الشائعة ، وأن فى وسع المرء ، بمجرد التفكير فيها ، أن يؤكد بعكس ذلك أن القدرة المطلقة على كل شىء ليست الا اسما آخر يطلق على العجز التام •

فليتصور القارىء كائنا تجاوز كل حد خارج عنه ، له قدرة مطلقة تفوق قدرة أولئك الحكام المطلقين الذين حدثنا عنهم التاريخ ، بحيث لايمكن أن تحد من قدرته أو تنظمها أية قوة خارجية • وسنجد أن طبيعة رغبات مثل هذا الكائن هى ألا يكون من الممكن مقاومتها • فهل لنا أن نقول عنه انه قادر على كل شىء ؟ كلا بالتأكيد ، اذ أنه هو ذاته لايستطيع مقاومة هذه الرغبات ، فهى مسيطرة عليه كما يسيطر على بقية الأشياء ، وهو يخضع لها ولا يتحكم فيها • وبالاختصار فعندما تتجاوز ميولنا كل حد ، وعندما لايقف فى سبيلها شىء ، تصبح جبارة عاتية ، ويكون أول عبيدها هو الشخص نفسه الذى يحسها ، ومن هنا يمكن أن نتصور مبلغ سوء حال مثل هذا الشخص • اذ تتعاقب عليه أشد الميول تعارضا وأعظم النزوات اختلافا ، مقتادة معها ذلك الحاكم المطلق المزعوم فى أشد الاتجاهات تباينا ، بحيث ينتهى الأمر بتلك القدرة الوهمية على كل شىء الى أن تغدو عجزاً بالمعنى الصحيح • فصاحب القدرة المطلقة أشبه بالطفل ، وله ما للطفل نفسه من مظاهر الضعف للأسباب نفسها : اذ أنه ليس مسيطراً على ذاته ، فسيطرة المرء على ذاته هى اذن الشرط الأول لكل قدرة حقيقية ولكل حرية جديرة بهذا الاسم • ولكن المرء لايمكنه أن يسيطر على ذاته ان كان يحمل فى جنباته قوى من طبيعتها ألا يمكن السيطرة عليها • ولهذا السبب ذاته كانت الأحزاب السياسية المفرطة القوة ، أعنى تلك التى لا تجد أمامها أقليات تقاومها مقاومة جدية ، أحزابا لايمكن أن تدوم • فمآلها الى أن يدب فيها الانحلال من فرط قوتها : اذ أنه لما لم يكن فى وسع شىء أن يحد منها ، فانها تتطرف فى أفعالها العنيفة التى تبعث فيها الاضطراب • فكل حزب زادت قوته زيادة مفرطة ، يخرج عن نطاق ذاته ، ولا يمكن أن يوجه ذاته ، لأن قوته أعظم مما يجب • لهذا كانت المجالس النيابية النادرة التى لا تجد من يزاحمها ، خطرا على المبادىء نفسها التى تنادى فى أول الأمر بنصرتها •

وهنا قد يتساءل المرء : أليس من المستطاع أن نحد ذاتنا بذاتنا ، وذلك

عن طريق ما نبذله نحن من جهد داخلى ، دون أن يتحكم فينا ضغط خارجى على الدوام ؟ وجوابنا على ذلك أن هذا أمر لا شك فيه ، وأن قدرة المرء على السيطرة على ذاته هى احدى القدرات الرئيسية التى يتعين على التربية أن تنميها . غير أنه يجب علينا ، لكى نتعلم مقاومة أنفسنا ، أن نحس ضرورة هذه المقاومة ، وذلك الاحساس لا يأتى الا من الشعور بمقاومة تبديها فى وجهنا الأشياء . فلكى نضع لأنفسنا حدوداً ، لا بد أن نشعر بحقيقة الحدود التى تحصرنا . أما الكائن الذى لا حدود له أو يعتقد ألا حدود له ، سواء أكان ذلك من ناحية الواقع أم من ناحية القانون ، فانه يكون متناقضا مع نفسه حين يفكر فى تحديد ذاته : اذ أنه بذلك يخرج عن طبيعته . واذن فلا يمكن أن تكون المقاومة الداخلية الا انعكاسا وتعبيرا باطنا للمقاومة الخارجية . على أنه ان كان للحياة المادية وسط مادى يحدنا ويذكرنا بأننا لسنا الا جزءا من كل يحتوينا ويحصرنا فى نطاقه — فان الحياة الأخلاقية لا يمكن أن تجد لها الا قوى أخلاقية كذلك تبعث فينا هذا التأثير وتكسبنا ذلك الشعور . أما ما هى تلك القوى المعنوية ، فهذا ما أتينا من قبل على ذكره .

٥٢

وهكذا نصل الى هذه النتيجة الهامة ، ألا وهى أن النظام الأخلاقى لا يقتصر أثره على الحياة الأخلاقية بمعناها الخاص ، وانما يمتد الى أبعد من ذلك . فالواقع أن ما ذكرناه من قبل يؤدى بنا الى أن نؤكد أن له دوراً هاما فى تكوين الطباع والشخصية بوجه عام . ولا شك أن أهم عنصر فى الشخصية هو قدرة المرء على التحكم فى ذاته ، وملكة السيطرة هذه أو ما نستطيع أن نسميه بالمنع هو الذى يمكننا من كبح جماح عواطفنا ورغباتنا وعاداتنا ، واخضاعها لقانون منظم . ذلك بأن أى كائن ذى شخصية انما هو كائن يستطيع أن يطبع على كل ما يفعله علامة خاصة به دائمة ثابتة ، بها يعرف ويتميز عن غيره ، ولكن طالما كانت الميول والغرائز والرغبات تسود بلا رقيب ، وطالما كان سلوكنا لا يعتمد الا على شدتها ، فان أفعالنا لا تعدو أن تكون قفزات دائمة فى الهواء ، أو سورات مباغتة كتلك التى يأتى بها الطفل أو الانسان البدائى ، تعمل على أن تجعل الارادة فى شقاق دائم مع ذاتها ، وتبددها بين رياح النزوات الهوجاء ، وبهذا تعوقها عن الاندماج مع

ذاتها فى وحدة ، وعن متابعة سيرها على وتيرة مستقرة ، مع أن هذين هما الشرطان الأوليان لتكوين الشخصية . والحق أن النظام الأخلاقى انما يوجهنا نحو هذه السيطرة على النفس بالذات ، فهو الذى يعلمنا كيف نسلك على غير ما ترغب دوافعنا الباطنة ، ولا يدع نشاطنا ينساب فى مجراه الطبيعى . انه ليعلمنا كيف نسلك بمجهود ، اذ أن كل فعل أخلاقى يتضمن مقاومة نبديها لميل معين ، وكبتا لشهوة ما ، وتقييداً لنزوع خاص . ولكن لنلاحظ فى الوقت نفسه أنه لما كان فى كل قاعدة عنصر ثابت لا يتغير ، يجعلها بمأمن عن النزوات الفردية ، ولما كانت القواعد الأخلاقية أكثر ثباتا من كل ما عداها ، فان تعلم المرء أن يسلك سلوكا أخلاقيا ، معناه أيضا تعلمه أن يسلك — حسب هذه المبادىء الثابتة — طبقا لقواعد تسمو عن الدوافع والايحاءات المتخبطة . واذن يمكن القول بوجه عام ان الارادة تتكون فى مدرسة الواجب

الدرس الرابع

روح الخضوع للنظام (خاتمة)

العنصر الثانى للحياة الأخلاقية : التعلق بالجماعات الاجتماعية

٥٤ بعد أن بينا طبيعة العنصر الأول للحياة الأخلاقية ، بحثنا عن المهمة التى يؤديها ،كيما نحدد الطريقة التى يحسن أن نلقنه بها الى الطفل . فذكرنا أن الأخلاق فى أساسها نظام . على أن لكل نظام هدفا مزدوجا . هو أن يحقق أولا نوعا من التناسق والاطراد فى سلوك الأفـراد ، ويضع لهم ثانيا غاية محددة ، تحدد أفق سلوكهم فى الوقت نفسه . فالنظام يضع للارادة عادات ، ويفرض عليها قيودا : فهو منظم ومحدد . وعمله ينصب على مافى العلاقات بين الناس من انتظام وثبات . وما دامت الحياة الاجتماعية دائما متشابهة — بقدر معين — وما دامت الظروف نفسها تعود لتتجمع فى دورات منتظمة ، فمن الطبيعى أن تتكرر فى هذه الدورات المنتظمة نفسها طرق معينة للسلوك ، هى تلك التى ثبت أنها خير مايتناسب وطبيعة الأشـياء . فالتنظيم النسبى للأحوال المختلفة التى نجد أنفسنا بازائها ، هو اذن الذى يؤدى الى التنظيم النسبى لسلوكنا . غير أن التبرير النفعى لهذا التحديد والتقييد يبدو لأول ٥٥ وهلة أقل وضوحا ، اذ يخيل الينا أن فى هذا التقييـد خروجا عن الطبيعة البشرية . أليس فى تقييد الانسان ووضع حد لاندفاعه الحر تعويقا له عن أن يحقق ذاتيتـه الكاملة ؟ ومع ذلك فقد رأينا كيف أن هذا التقييـد شرط لسلامتنا الأخلاقية ولسعادتنا . فالانسان انما خلق ليحيا فى بيئة لها حدودها وقيودها مهما كان اتساعها ، وان هدف مجموع الأفعال التى تكون الحياة هو أن تجعلنا ننسجم مع هذه البيئة ، أو تجعلها تنسجم معنا . وعلى ذلك ، فان النشـاط الذى يطلب منا لابد أن يكون له مثل هذا التحدد . والحياة هى أن ننسجم مع العالم المادى المحيط بنا ، ومع العالم الاجتماعى الذى نندمج فيه أعضاء ، غير أن كلا العالمين — مهما كان اتسـاعه — متحدد .

فالغايات التى يتعين علينا عادة أن نسعى اليها هى اذن متحـددة كذلك ، وليس فى وسعنا أن تتعدى هذا الحد ، لأننا لو فعلنا ذلك لكنا نسلك ضد الطبيعة . فلا بد أن تتقيـد أمانينا ومشاعرنا المختلفة فى كل لحظة ؛ وليس للنظام من عمل الا أن يكفل هذا التحدد . اذ أنه لو زالت هذه الحـدود الضرورية ، ولو لم يعد فى وسع القوى الأخلاقية التى تحيط بنا أن تحد من رغباتنا وتحصرها، فان النشاط الانسانى حين لايقيده شىء يضيع فى الفراغ ـ ذلك الفراغ الذى يصوره النشاط لنفسه فى صورة بهيجة ، مسميا اياه بذلك الاسم الخادع ، اسم اللامتناهى .

فللخضوع للنظام اذن فائدته لا من أجل صالح المجتمع فحسب، وليس فقط بوصفه وسيلة لاغناء عنها ولا يتم بدونها تعاون منتظم ، وانما من أجل صالح الفرد أيضا . فبه نعتاد الاعتـدال فى رغباتنا ؛ وهو الاعتدال الذى لايمكن أن يشعر المرء بالسـعادة بدونه . ومن هنا فان له دوره الكبير فى تكوين أهم ما يتصف به الانسان ، ألا وهو شخصيته . اذ أن هذه القدرة التى تمكننا من التحكم فى أهوائنا ومقاومة نفوسنا ، والتى نكتسبها بفضل الخضوع للنظام الأخلاقى ، هى الشرط الضرورى لظهور الارادة الشخصية المفكرة . فما دامت كل قاعدة تعلمنا الاعتدال والتحكم فى أنفسـنا ، فهى أداة للتحرر والحـرية . بل انى لأضيف الى ذلك أن تعليم هذا الاعتـدال النافع للأطفال ألزم مايكون للمجتمعات الديمقراطية كمجتمعنا الحالى . اذ أنه لما كانت الحواجز التقليدية التى تضيق من الرغبات والأمانى الى أبعد حد فى المجتمعات القائمة على أسس أخرى قد تحطمت الى حـد ما فى مجتمعنا الحالى ، فلا شك فى أنه لم يبق سوى النظام الأخـلاقى كقوة تقوم بذلك النشاط التنظيمى الذى لا غنى للانسان عنه . فلما كانت كل السبل متاحة للجميع ، من حيث المبدأ ، فى هذا المجتمع ، فان الرغبة فى الارتقاء والصعود تغدو أكثر تعرضا للافراط فى العنف والحـرارة التى تخرج عن كل اعتدال وتتجاوز كل حد . فمن الواجب اذن أن نشعر الطفل منذ وقت مبكر بأن هناك ، بجانب تلك الحدود الصناعية التى طالما حدثنا ويحدثنا عنها التاريخ ، حواجز أخرى لها أساسها فى الطبيعة ذاتها ، أى فى طبيعة كل منا . وليس معنى ذلك أن ندعوه الى الخمول والاستسلام، والى أن يخمد فى ذاته كل

٥٦

طموح مشروع أو أن نمنعه من أن يتطلع الى مايفوق حالته الراهنة ، اذ أننا لو حاولنا ذلك ، لكانت محاولاتنا هذه متعارضة مع مبادىء تنظيمنا الاجتماعى نفسها . وانما الواجب أن نفهمه أن وسيلة المرء الى السعادة هى أن يضع لنفسه أهدافا قريبة من الممكن تحقيقها ، لها صلة بطبيعة كل فرد ، وأن يبلغ هذه الأهداف . لا أن يوجه ارادته فى عصبية أليمة نحو غايات تبعد عنه بعداً لامتناهيا ، وبالتالى لايمكن بلوغها . فينبغى علينا ألا نحاول أن نخفى عنه مافى العالم من شرور مشتركة بين كل العصور ، ونشعره كذلك بأن السعادة لاتزداد الى غير حد بازدياد السلطة أو المعرفة أو الثروة ؛ وانما يمكن أن يحدث فى ظروف عظيمة التباين ، أن يكون لكل منا آلامه بجانب مسراته ، وأن المهم هو أن نهتدى الى هدف للنشاط يتسق مع ملكاتنا ، ويمكننا من تحقيق طبيعتنا ، دون أن نحاول الخروج عنها على أى نحو ، أو الانطلاق منها فى عنف وتكلف ، متجاوزين كل الحدود المعتادة . وهنا نجد أنفسنا بازاء مجموعة من العادات العقلية التى يتعين على المدرسة أن تغرسها فى نفس الطفل ، لا لأنها تصلح لغرض أو نظام معين ، وانما لأنها عادات سليمة ، ولأن لها أنفع النتائج على سعادة المجموع . ولنضف الى ذلك أن القوى الأخلاقية تحمى من شر القوى الغاشمة غير العاقله . ولنحذر مرة أخرى ، من أن نتوهم أن هذا الميل الى الاعتدال هو ميل الى الجمود والتحجر . فان السير نحو هدف محدد ، يتلوه هدف آخر محدد مثله ، يعنى التقدم بطريقة متصلة ، لا الجمود والثبات . فليس المهم هو أن نعرف ماذا كان على المرء أن يسير أم لا ، وانما المهم أن نتبين بأية خطوة وعلى أى نحو يسير .

٥٧

وهكذا نصل الى تبرير فائدة النظام تبريراً عقليا ، لايقل عن تبرير أكثر المذاهب الأخلاقية رواجا . غير أنه يجب أن نلاحظ أن الفكرة التى كوناها لأنفسنا عن الدور الذى يلعبه ذلك النظام ، تختلف كل الاختلاف عن تلك التى أتى بها بعض أولئك الذين دافعوا عنه بحرارة . فكم من مرة حدث أن استند مفكرون من أجل اثبات الفوائد الأخلاقية للنظام ، على المبدأ الذى حاربته ، والذى يدعو اليه المفكرون أنفسهم الذين لايرون فى النظام الا شراً يؤسف له ، وان يكن شرا لابد منه . وهكذا يقولون — مع بنتام

والنفعيين — ان النظام بداهة هو خروج عن الطبيعة ؛ ولكن بدلا من أن يستدلوا من ذلك على أن فى هذا الخروج شراً ، لأنه ضد الطبيعة ، نراهم يعدونه بعكس ذلك خيراً ، لأنهم يرون الشر فى الطبيعة ذاتها . وهنا تكون الطبيعة هى المادة والبدن ، مصدر الاثم والخطيئة . فالانسان لم يكتسب طبيعته لكى ينميها ، وانما لكى ينتصر عليها ، ولكى يقهرها ويخمد صوتها . فليست الطبيعة بالنسبة اليه سوى وسيلة للقيام بصراع رائع ، ومجهود مجيد من الانسان ضد ذاته . وما النظام الا أداة هذا النصر . ذلك هو ما يفهمه الداعون الى مقاومة النفس واذلالها من الخضوع للنظام ، وقد حبذت هذه النظرة بعض الديانات . ولكن الفكرة التى عرضتها تختلف عن ذلك تمام الاختلاف . فنحن اذ نعتقد أن للنظام نفعه وضرورته للفرد ، فما ذلك الا لأنا نرى أن الطبيعة ذاتها تقتضيه . فهو الوسيلة التى تتحقق بها الطبيعة عادة ، وليس وسيلة لاخمادها أو القضاء عليها . فالانسان ككل ما هو موجود ، كائن له حدوده ؛ وما هو الا جزء من كل : فهو من الناحية المادية جزء من الكون ، ومن الناحية المعنوية جزء من المجتمع . وعلى ذلك فلو حاول تجاوز الحدود التى تفرض على كل ما هو جزئى مثله فانه بذلك يناقض طبيعته . والواقع أن كل العناصر الأساسية فى الانسان انما ترجع الى صفته هذه من حيث هو كائن جزئى . اذ أن القول انه شخصى ، معناه أنه متميز عن كل ما ليس منه ، ومن الواضح أن التميز يتضمن التحديد . فاذا كنا نرى من وجهة نظرنا الخاصة ، أن النظام خير ، فليس ذلك راجعا الى أننا ننظر الى عمل الطبيعة بعين التحدى ، وليس ذلك لأننا نرى فيها عملا شيطانيا ينبغى احباطه ، وانما لأن طبيعة الانسان لا يمكن أن تكون على ما هى عليه ما لم يكن النظام متحكما فيها . واذا كنا نرى أن حصر ميولنا الطبيعية فى حدود معينة هو أمر لا بد منه ، فما ذلك لأن تلك الميول فى نظرنا شريرة ، أو لأننا ننكر عليها حق اشباع ذاتها ؛ وانما — بعكس ذلك — لأنها لو لم تتحدد لما عرفت كيف تشبع بالقدر المناسب . ومن هنا ننتهى الى تلك النتيجة العملية الأولى ، ألا وهى أن كل مذهب يدعو الى الزهد ومحاربة الميول الفطرية ليس خيرا فى ذاته . ومن هذا الاختلاف المبدئى بين النظرتين ، تتلو اختلافات أخرى لا تقل

عنه أهمية. فان كان النظام وسيلة لتحقيق طبيعة الانسان ، فلابد أن يتغير مع طبيعة الانسان التى تختلف كما نعلم باختلاف العصور. فبقدر ماتتقدم فى التاريخ ، نرى أن الطبيعة البشرية نتيجة لتأثير المدنية ذاتها ، تصبح أكثر ثراء من حيث اتساع امكانياتها ، فتزداد حاجة الى النشاط ؛ ولذا كان من الطبيعى أن تتسع دائرة النشاط الفردى ، وأن تتقهقر الحدود التى تحد أفقنا العقلى والأخلاقى والعاطفى على الدوام . ومن هنا كان عقم تلك المذاهب التى تحاول أن تمنعنا ، سواء فى مجال العلم أو الرفاهية أو الفن ، من أن تتجاوز الحد الذى توقف عنده آباؤنا أوشاءوا أن ينتهوا بنا اليه . فالحد الطبيعى دائم التغير ، وكل مذهب يأخذ على عاتقه — باسم المبادىء المطلقة — أن يثبته بصفة نهائية ، وعلى نحو لا يتبدل ، سيصطدم — ان عاجلا أو آجلا — بطبيعة الأشياء ويتعارض معها . بل ان محتوى النظام ليس هو وحده الذى يتغير ، وانما تتغير كذلك الطريقة التى ينبغى أن يلقن بها . فليس مجال الفعل الانسانى وحده هو الذى يتباين ، بل ان القوى التى تحدنا ليست هى نفسها تماما فى مختلف عصور التاريخ . ففى المجتمعات المتأخرة حيث يكون التنظيم الاجتماعى ساذجا كل السذاجة ، تتخذ الأخلاق الصفة نفسها ، وحينئذ لايكون من الضرورى ولا من الممكن أن تتضح روح النظام بشكل بارز . بل ان بساطة الأفعال الأخلاقية تجعلها تتخذ بسهولة الشكل الآلى المعتاد ؛ وليس للآلية فى مثل هذه الظروف من ضرر : فمادامت الحياة الاجتماعية متماثلة على الدوام ، ومادامت لاتختلف من نقطة لأخرى أو من لحظة لأخرى الا قليلا ، كانت العادة والتقاليد ذات الطابع التلقائى كافية لكل شىء . ولذا يكون لها نفوذ وسلطة لا تدع أى مجال للتفكير فيها تفكيرا عقليا أو لاختبارها من جديده وعلى عكس ذلك، نجد أنه كلما ازداد تعقد المجتمعات ، أصبح من الصعب أن تؤدى الأخلاق وظيفتها بطريقة آلية تلقائية محضة . اذ أن الظروف ليست واحدة على الدوام ، ولذا كان من الضرورى أن تطبق الأفعال الأخلاقية بتصرف ؛ كما أن طبيعة المجتمع فى تطور مستمر : فلابد اذن من أن تتوفر للأخلاق ذاتها من المرونة ما يسمح لها بالتشكل على قدر ما تقتضيه الضرورة . ولكن لابد — من أجل ذلك — ألا تلقن على نحو يسمو بها على كل نقد أو

٦٠

مراجعة ، اذ أن هذين هما العاملان المفضلان فى احداث التغيرات اللازمة. وانما يجب أن يكون للأفراد وهم يمتثلون لأوامرها شعور بما يفعلونه ، وألا يصلوا فى خضوعهم لها الى حد تقييد العقل تماما بالأغلال . وهكذا نرى أنه ليس معنى الاعتقاد بضرورة النظام ، أنه يجب أن يكون نظاما أعمى يستعبد المرء لسلطانه . واذا كان من الواجب أن تضفى على القواعد الأخلاقية السلطة التى لا يكون لها بدونها تأثير ، فانه يجب مع ذلك — ابتداء من فترة معينة فى التاريخ — ألا تجعلها هذه السلطة بمنأى عن النقاش ، وتحيلها الى أصنام لا يجرؤ الناس على رفع أعينهم اليها . وسنرى فيما بعد كيف يمكن التوفيق بين هاتين الضرورتين ، اللتين تبدوان متعارضتين ؛ أما الآن فحسبنا أن نشير اليهما .

وهذه الفكرة تؤدى بنا الى بحث اعتراض قد يكون قد جال بذهن القارىء . فلقد قلنا عن الذين يفتقرون الى التنسيق والانتظام انهم ناقصون من الوجهة الأخلاقية. ومع ذلك ، أليس لهؤلاء دور نافع يؤدونه للمجتمعات ؟ ألم يكن المسيح يفتقر الى الانتظام وكذلك سقراط ؟ وأليس الحال كذلك بالنسبة الى كل الشخصيات التاريخية التى ترتبط باسمها أعظم الانقلابات الأخلاقية التى طرأت على الانسانية ؟ فلو كان لديهم شعور بالاحترام العميق للقواعد الأخلاقية التى كانت تتبع فى أزمانهم ، لما أمكنهم أن يضطلعوا بمهمة اصلاحها . فلكى نجرؤ على أن نحطم أغلال النظام التقليدى ، يجب ألا نشعر شعورا قويا بسلطانه . وليس هناك ما هو أكثر يقينا من هذا الأمر . ولكن لنلاحظ أولا أن ضعف الشعور بالقاعدة وبروح النظام فى ظروف حرجة غير عادية لا يعنى بالضرورة أن هذا الضعف ظاهرة عادية سليمة . كما أنه لابد أن نحذر من الخلط بين شعورين مختلفين تمام الاختلاف : أحدهما يعبر عن الرغبة فى استبدال تنظيم جديد بتنظيم قديم ، والآخر يعبر عن الضيق بكل تنظيم والجزع من كل نظام . فالشعور الأول فى حالات معينة طبيعى ، سليم ، مثمر ؛ أما الثانى فدائما شاذ ، ما دام يحضنا على أن نحيا على غير الشروط الأساسية للحياة. ولا شك فى الواقع أن الحاجة المشروعة الى التجديد عند كبار الثوريين قد يصيبها غالبا الانحلال فتستحيل الى ميل الى الفوضى . اذ لما كانت

القواعد الأخلاقية الشائعة فى عصرهم تصدمهم صدمة أليمة ، فانهم لم يكتفوا ، من جراء ما أحدثته فيهم من ألم ، بالثورة على صورة معينة مؤقتة للنظام الأخلاقى ، وانما ثاروا على كل نظام بوجه عام. ولكن الواقع أن هذا بالضبط هو الذى كان يقضى على عملهم ، وهو الذى أدى الى أن تنتهى كثير من الثورات نهاية عقيمة ، أو لا تتكشف عن النتائج التى تتناسب مع المجهودات التى تكبدها القائمون بها . ذلك بأنه ينبغى على المرء أن يحس بضرورة القواعد فى اللحظة التى يثور بها على تلك القواعد، أكثر منه فى أى وقت آخر . ويجب ألا يغيب عن ذهن المرء أبدا أنه لا يستطيع الاستغناء عن هذه القواعد وعلى الأخص فى اللحظة التى يسعى فيها الى هدمها ، اذ أن هذا الشرط هو وحده الكفيل بأن يوصله الى نتائج ايجابية . وهكذا نرى أن الحالة الشاذة التى بدت متعارضة مع المبدأ لم تزده الا تدعيما .

٦٣ وبالاختصار فان النظريات التى تشيد بمزايا الحرية غير المنظمة ، انما تدافع عن حالة معتلة غير سوية . بل انه ليمكن القول — على العكس مما يبدو لأول وهلة — ان كلمة الحرية وعدم النظام متنافرتان لا يمكن الجمع بينهما ؛ اذ أن الحرية هى ثمرة التنظيم . فنحن لا نكتسب القدرة على التحكم فى ذاتنا وتنظيم أنفسنا ، وهى لب الحرية ، الا تحت تأثير القواعد الأخلاقية وبعد ممارستها . وتلك القواعد ذاتها هى التى تحمينا بفضل ما لها من سلطة وقوة ، من القوى غير الخلقية أو المتنافرة مع الأخلاق التى تهاجمنا من كل جانب . فبدلا من أن يتعارض النظام والحرية ، كما لو كانا حدين متنافرين ، نرى أن الحرية لا تكون ممكنة بدون النظام . ولهذا لا يستأهل النظام أن نطيعه فى خضوع مستسلم فحسب ، وانما يستحق منا كذلك أن نحبه . وتلك حقيقة يهمنا أن نذكر بها الأذهان اليوم ونلفت اليها انتباه الرأى العام . اذ اننا نحيا فى وسط عصر من العصور الانقلابية الحرجة ، حيث يمكن أن يؤدى ضعف سلطة النظام التقليدى الى ايقاظ روح الفوضى بسهولة . وهذا هو مصدر تلك الأمانى الفوضوية التى تتمثل بيننا اليوم، شعوريا أم لاشعوريا ، لا فى الطائفة الخاصة التى تحمل هذا الاسم

فحسب[1] ، وانما فى مذاهب عظيمة التباين يجمع بينها كلها — رغم اختلافها فى مسائل أخرى عديدة — نفور مشترك من كل ماعت الى التنظيم بصلة .

وهكذا نكون قد حددنا العنصر الأول للأخلاق ، وبينا الأثر الذى يحققه . غير أن هذا العنصر الأول لا يعبر الا عن الناحية الشكلية الخالصة من الحياة الخلقية . ولقد بينا أن الأخلاق تنحصر فى مجموعة من القواعد التى تأمرنا ؛ وحللنا فكرة القاعدة بهذا المعنى دون أن نعنى بمعرفة طبيعة الأفعال التى تفرض علينا فى هذا المجال . فدرسنا الأخلاق فى صورة قالب عام خال من المادة التى تملؤه ، بأن أجرينا عليها ما يجوز اجراؤه من تجريد . ولكن الواقع أن لها محتوى ؛ ونستطيع أن نحكم سلفا بأن لهذا المحتوى قيمته . فالأوامر الأخلاقية تفرض علينا أفعالا معينة محددة ؛ ولما كانت كل هذه الأفعال أخلاقية ، وتنتمى الى نوع واحد ، أو بعبارة أخرى لها طبيعة واحدة ، فلابد أن تنكشف عن صفات مشتركة بينها جميعا . وهذه الصفة أو الصفات تكون عناصر أخرى أساسية للروح الأخلاقية ، ما دامت تتمثل فى كل فعل أخلاقى ، ومن هنا كان علينا — تبعا لذلك — أن نسعى الى بلوغها . وحين نهتدى الى هذه العناصر ، نكون قد حددنا فى الوقت نفسه نزعة أخرى أساسية فى المزاج الخلقى : ألا وهى النزعة التى تجعل الانسان يميل الى أن يأتى بأفعال تطابق هذا التعريف . وبهذا نضع أمام المربى هدفا جديدا عليه أن يبلغه بتأثيره التربوى .

وسنمضى من أجل حل تلك المشكلة كما مضينا حين حددنا العنصر الأول للروح الأخلاقية : فلن نتساءل فى أول الأمر عما يجب أن يكون عليه محتوى الأخلاق ، كما أننا لم نتساءل من قبل عما يجب أن تكون عليه صورتها . ولن نبحث عما يجب أن تكون عليه تلك الأفعال الأخلاقية حتى تستحق هذه التسمية ، بادئين من فكرة مبيتة من قبل عن طبيعة العمل الخلقى ، فكرة وضعت قبل أية ملاحظة ، وبدون أن نعرف كيف وضعت . ولكننا — على العكس — سنلاحظ ما هى الأفعال التى يعزو اليها الشعور الأخلاقى ، فى الحقيقة ، تلك الصفة فى جميع الأحوال . ماهى طرق السلوك

(١) فى أوروبا أحزاب صغيرة تسمى « الأحزاب الفوضوية » وهى ترمى الى القضاء على نظام الحكومة . **(المترجم)**

التى يحبذها ، وما هى الصفات التى تنطوى عليها طرق السلوك هذه ؟ فالواقع أنه ليس علينا أن نشكل الطفل تبعا لأخلاق لاوجود لها، وانما تبعا للأخلاق كما هى ، أو كما تتجه الى أن تكون . وعلى أى حال يجب علينا أن نبدأ من هذه النقطة .

٦٤ تتميز الأفعال البشرية بعضها عن البعض تبعا للغايات التى تهدف الى تحقيقها. أما الغايات التى يسعى اليها الناس فتنضوى تحت احدى فئتين : فئة تختص بالفرد نفسه الذى يسعى اليها وبه وحده ، وهنا يقال عنها انها شخصية ؛ وفئة تختص بشيء غير الفرد الذى يسلك ، وهى ما نسميها فى هذه الحالة بالغايات غير الذاتية . ومن الواضح ولا شك ، أن هذه الفئة الأخيرة تشتمل على عدد كبير من الأنواع المختلفة : فهى تتباين ان كانت الأهداف التى يسعى اليها الشخص تتعلق بأفراد غيره ، عنها ان تعلقت بجماعات أو بأشياء . غير أنه ليس من الضرورى الآن أن نخوض فى هذه التفصيلات .

فاذا ما تم لنا اجراء هذا التمييز الأعم ، فلنر الآن ما اذا كانت الأفعال التى تهدف الى غايات شخصية تستحق أن تسمى أفعالا أخلاقية .

ان الغايات الشخصية ذاتها تنقسم قسمين : فهناك غايات نعمل بها على مجرد دوام حياتنا وحفظ وجودنا ، وجعله بمنأى عن عوامل الفناء التى تحدق به ؛ وهناك غايات أخرى نهدف منها الى انماء هذه الحياة والتوسع فيها . ومن المؤكد أن الأفعال التى نقوم بها من أجل حفظ كياننا فقط لا تكون قط موضعا للوم ؛ ولكن لا جدال أيضا فى أنها كانت دائما ولا تزال تعد بعيدة عن كل قيمة أخلاقية فى نظر الضمير العام . فهى محايدة من الوجهة الأخلاقية : اذ أننا لا نقول عمن يحسن العناية بنفسه ، ويتبع نظاما صحيا سليما ، من أجل بقائه حيا فحسب ، انه يسلك سلوكا أخلاقيا . وانما نجد سلوكه معقولا حكيما ولكنا لا نعتقد أن هناك أية صفة أخلاقية تعزى الى هذا السلوك . فهو خارج عن نطاق الأخلاق . ولا شك فى أن الأمر يختلف عن ذلك لو كان المرء يحرص على حياته ، لا من أجل الابقاء عليها لنفسه فحسب ، أو لكى يستطيع التمتع بها ، وانما ليتمكن مثلا من البقاء

٦٥ من أجل أسرته ، اذ يشعر بأن بقاءه ضرورى لازم لها . فعندئذ ينعقد

الاجماع على أن فعله هذا أخلاقي. ولكن لنلاحظ أن هدفه في هذه الحالة ليس هدفا شخصيا، وانما هو نفع الأسرة. فهو هنا لا يفعل ما يفعل من أجل أن يعيش، وانما ليحيي أشخاصا آخرين غيره. فالغاية التي ينشدها اذن غير ذاتية. وقد يبدو هنا حقا أنني أخالف الرأي الشائع الذي ينادي بأن من واجب المرء أن يبقى على حياته. ولكن الواقع أنني لا أخالف هذا الرأي في شيء: فأنا لا أنكر أن من واجب المرء حفظ حياته، غير أني أرى أنه لا يؤدي واجبا لمجرد أنه يعيش، وانما يجب أن تكون الحياة في نظره وسيلة لبلوغ هدف يتجاوزها. أما الحياة من أجل الحياة، فليست من الأخلاق في شيء.

وفي وسعنا أن نطبق هذا الرأي ذاته على كل ما نفعله لا من أجل الابقاء على حياتنا فحسب، بل من أجل التوسع في وجودنا وانماء كياننا، طالما أن غايتنا من هذا الانماء هي أنفسنا فحسب. فذلك الذي يعمل مثلا على توسيع مداركه العقلية وصقل مواهبه الفنية، لا لشيء الا للنجاح، أو لمجرد التلذذ بالشعور بازدياد كماله، واتساع ثروته في المعارف والعواطف، وليتمتع وحده بالصورة التي يضفيها على نفسه — مثل هذا الشخص لا نشعر في قرارة نفوسنا أنه يؤدي عملا خلقيا بالمعنى الصحيح. وقد نعجب به كما يعجب المرء بعمل فني جميل، ولكنا لا نستطيع أن نقول عنه انه يؤدي واجبا ما دام يهدف الى غايات شخصية فحسب، مهما كانت طبيعة تلك الغايات. فلا العلم ولا الفن له قيمة أخلاقية ذاتية كامنة تنتقل تلقائيا الى من يمارسهما، وانما تتوقف تلك القيمة على القصد الذي يهدف اليه المرء من استعمالهما. فاذا ما سعى المرء مثلا الى العلم من أجل تخفيف آلام البشر، فان الاجماع ينعقد على أن عمله هذا أخلاقي محمود. أما اذا كانت الغاية هي ارضاء نفس الباحث وحده، فالأمر على عكس ذلك.

فها نحن أولاء قد انتهينا الى نتيجة أولى، هي أن الأفعال التي تستهدف غايات شخصية بحتة، تتعلق بفاعلها وحده، لا تكون لها قيمة أخلاقية، مهما كان نوعها. وصحيح أن الضمير الأخلاقي — في رأي أصحاب النظريات النفعية في الأخلاق — يقع في الزلل اذا حكم على السلوك الانساني على هذا النحو، فهم يرون أن الغايات الأنانية هي وحدها الغايات الجديرة

بالاتباع . ولكن ليس لنا أن نشغل أنفسنا هنا بطريقة تقدير أولئك المفكرين للأخلاق التى يتبعها الناس بالفعل . اذ أن هذه الأخلاق ذاتها هى التى نود أن نعرفها وذلك حسب ما تفهمها وتمارسها الشعوب المتمدينة . فاذا ما تم وضع المشكلة على هذا النحو ، أصبح حلها أمراً هينا . فمحال أن نجد اليوم ، أو فيما مضى ، شعبا واحداً يحكم على أى فعل أنانى ، أعنى فعلا يهدف الى الصالح الشخصى لمن يؤديه ـ بأنه فعل أخلاقى . ومن هنا نستنتج أن بين الأفعال التى تحض عليها الأحكام الأخلاقية ، صفة مشتركة ، هى استهدافها غايات غير ذاتية .

ولكن ، ما الذى يجب أن نفهمه من تلك الكلمة ؟ هل نفهم منها أنه لكى يكون سلوكنا أخلاقيا ، يكفى فى ذلك ألا نسعى الى نفعنا الشخصى ، وانما الى النفع الشخصى لفرد آخر غيرنا . وعلى ذلك لا يكون فى حرصى على صحتى وعلى ثقافتى لذاتهما أى عنصر أخلاقى ، غير أن فعلى هذا تتغير طبيعته اذا كنت أحرص به على صحة واحد من أضرابى ، أو أهدف الى اسعاده وتثقيفه . ولكن هذا الفهم للسلوك لا يتسق مع ذاته ، بل تتناقض حدوده . فلم يكتسب ما ليست له قيمة أخلاقية بالنسبة الى ، قيمة أخلاقية بالنسبة الى غيرى ؟ ولم تكون الصحة والثقافة عند كائن من المفروض أنه مماثل لى (اذ أننى أسقط من حسابى الحالات التى تكون فيها عدم المساواة واضحة) ـ لم تكون أكثر قداسة من صحتى أنا وثقافتى أنا ؟ ان للناس على وجه العموم مستوى واحداً ، وشخصياتهم متشابهة متماثلة ، يمكن أن تحل كل منها محل أية شخصية غيرها . فان كان الفعل الذى يهدف الى الابقاء على شخصيتى أو انمائها ، فعلا لا ينتمى الى الأخلاق ، فلم يختلف الحال بالنسبة الى فعل يماثله فى كل شيء ، الا فى أن هدفه شخصية انسان آخر؟ ولم تزيد قيمة أحدهما على الآخر؟ هذا الى أنه بحسب تعريفنا السابق للأخلاق لا يمكن الاتيان بعمل خلقى ـ كما لاحظ « سبنسر » ـ الا اذا كان هذا العمل لا يأتيه جميع الناس : اذ أننا لو تصورنا مجتمعا يعمل كل من فيه على ايثار غيره على نفسه ، فان أحداً فى هذا المجتمع لن يقبل أن يقدم اليه غيره هذا الايثار ، وعندئذ يصبح هذا الايثار مستحيلا لأنه سيكون

٦٧

عاما . فلا بد من أجل امكان أداء الاحســان ، أن يرضى بعض الناس بألا يقدموه ، أو ألا يكون فى وسعهم تقــديمه . فتلك اذن فضيلة مقتصرة على بعض الناس دون بعض ، بينما الأخلاق فى تعريفها لابد أن تكون مشتركة بين الجميع ، وفى متنــاول الجميع . واذن فليست التضــحية ، ولا التفانى والبذل فيما بين الأفــراد ، هى نموذج الفعــل الخلقى ، ولا بد أن تكون الصفات الأساسية للفعل الأخلاقى ، التى نسعى الى الاهتداء اليها ، متمثلة فى فضائل غير هذه .

فهل نســتطيع أن نجد هذه الصفات فى الفعل الذى يستهدف نفع عدة أفراد لا نفع فرد واحد غير الفاعل ؟ وهل نقول ان الغايات غير الذاتية التى يصح أن تكون وحدها الكفيلة بأن تضفى على الفعل صفة أخلاقية ، هى الغايات الشخصية لأفراد عديدين ؟ وعندئذ يكون فعلى أخلاقيا ، ان كنت لا أسلك فيه من أجل ذاتى أو من أجل شخص آخر ، بل من أجل عدد معين من أضرابى . ولكن كيف يكون ذلك ممكنا ؟ فاذا لم يكن للفرد على حدة قيمة أخلاقية ، فلا يمكن أن يكون لجمع من الأفراد هذه القيمــة ، وجمع الأصفار لا يكون ولا يمكن أن يكون الا صفراً . فاذا كانت المصلحة الخاصة سواء أكانت بالنسبة لى أو لغيرى ، لا تدخل فى نطاق الأخلاق ، فان المصلحة الخاصة لأفراد عديدين لا تدخل فى نطاق الأخلاق كذلك .

٦٨

وعلى ذلك ، فالفعل الأخلاقى هو حقا ذلك الذى يهدف الى غايات غير ذاتية ، غير أن تلك الغايات غير الذاتيــة لا يمكن أن تكون غايات فرد غير الفاعل ، أو عدد من الأفراد غيره ، وتكون نتيجة ذلك أن هذه الغايات لا بد أن تختص بشىء آخر غير الأفراد : فهى فوق الفردية .

وليس هناك وراء الأفراد سوى الجماعات التى تنشــأ عن اتصالهم ، أى المجتمعات . وعلى ذلك ، فالغــايات الأخلاقية هى تلك التى تتخــذ من « المجتمع » هدفا ، والسلوك الأخــلاقى هو السلوك الذى يهدف لصالح جماعى . تلك هى النتيجة التى تفرض نفسها بعد أن نحينا جانبا الاحتمالات التى سبق ذكرها . اذ أن من الواضح ــ من جهة ــ أن الفعــل الأخلاقى يجب أن يطبق على كائن له حساسية وحياة ، واذا أردنا أن نخصص قلنا : كائن له ضمير . فالعلاقات الأخلاقية هى علاقات بين ضمائر . وليس هناك

ما يخرج عن نطاق ضـــميرى ويعلو عليه ، ويخرج عن نطاق ضمائر الأفراد الآخرين من البشر ويعلو عليهم ، الا كائن واحد ذو ضمير ، هو المجتمع . وأعنى بهذه الكلمة كل جماعة انسانية ، سواء فى ذلك الأسرة أو الوطن أو الانسانية بالقدر الذى تم تحققه . وسنبحث فيما بعد عما اذا كانت المجتمعات المختلفة تندرج تبعا لأهميتها ، وعما اذا كان بين الغايات الجمــاعية ما هو أرفع من غيره . أما الآن ، فحسبى أن أشير الى المبدأ ، وأعنى به أن مجال الأخلاق يبدأ حيث يبدأ المجال الاجتماعى .

غير أن من الواجب ، ان شئنا ادراك أهمية تلك القاعدة الأساسية ، أن نفهم أولا المقصود بالمجتمع . فان اقتصرنا على أن نرى فى المجتمع مجموعة من الأفراد ، حسب النظـــرة التى سادت مدة طويلة والتى مازالت منتشرة حتى اليوم — ان اقتصرنا على ذلك ، لعدنا الى الوقوع فيما واجهنــاه من قبل من صعاب ، بدون أن نجد لنا منها مخرجا . فاذا لم يكن للصالح الفردى قيمة خلقية بالنسبة لشخص ، فليست له تلك القيمة بالنسبة لأمثالى ، مهما كان عددهم ، ونتيجة ذلك أن الصـــالح الجماعى ، اذا لم يكن غير مجموع مصـــالح الأفراد ، يغدو هو كذلك غير ذى قيمة خلقية . فلا بد اذن ، اذا شئنا أن نعد المجتمع غاية للسلوك الأخلاقى ، أن نرى فيه شيئا غير مجموعة من الأفراد ، ولا بد أن نعده كائنا له ذاتيته الخاصة ، وله طبيعته الخاصة ، المتميزة عن طبيعة أفراده ، وله شخصيته المختلفة عن الشخصيات الفردية . وبالجملة ، فلا بد أن يوجـــد « كائن اجتماعى » ، بأقـــوى ما تحمله كلمة الوجـــود من معنى . وبهذا الشرط وحـــده يستطيع المجتمع أن يؤدى فى الأخلاق ذلك الأثر الذى يعجز الفرد عن أدائه . وهكذا نرى أن ذلك المبدأ الذى ينظر الى المجتمع على أنه كائن متميز عن الأفــراد الذين يكونونه ، ذلك المبدأ الذى أثبته علم الاجتماع عن طريق براهين نظرية ، قد وجد هنا براهين أخرى لاثباته عن طريق بواعث عملية . اذ أن المحور الأساسى للضمير الأخلاقى لايمكن تفسيره مالم تكن طبيعة المجتمع على هذا النحو . وذلك المحور يقول ان المرء لايسلك سلوكا أخلاقيا الا حين يستهدف غايات تسمو عن الغايات الفردية ، وحين يتفانى من أجل كائن أرفع منه ومن كل من عداه من الأفراد . وما دمنا قد حرمنا على أنفسنا الاستعانة بالأفكار اللاهوتية ،

فلن نجد كائنا معنويا واحداً يسمو عن الأفراد ، ويمكن ملاحظته تجريبيا ، سوى ذلك الذى يكونه الأفراد عند اجتماعهم — وأعنى به المجتمع . فمتى سلمنا بأن الأفكار الأخلاقية ليست نتيجة أوهام مشتركة بين الجماعة ، فان الكائن الذى توجه الاخلاق ارادتنا نحوه وتجعل منه هدفا أسمى للسلوك ، لن يتعدى واحداً من اثنين : اما الكائن الالهى ، أو الكائن الاجتماعى . أما الغرض الأول فنستبعده على أساس أنه بعيد عن متناول العلم . فلم يبق الا الثانى ، وهو يفى — كما سنرى — بكل حاجاتنا ويحقق كل أمانينا ، ويشتمل — فضلا عن ذلك — على كل ما فى الأول من حقيقة ، فيما عدا الرمز .

٧٠

ولكن قد يعترض المرء قائلا : ما دام المجتمع لايتكون الا من أفراد ، فكيف تكون له طبيعة تختلف عن طبيعة الأفراد المكونين له ؟ ذلك هو الاعتراض الشائع ، الذى طالما وقف ولا يزال يقف حجر عثرة فى سبيل تقدم الاجتماع والأخلاق المستقلة عن الدين — اذ أن بين الاثنين تضامنا — والذى لا يستحق مع ذلك كل هذا الشرف . فالواقع أن التجربة تبين لنا بشتى الطرق أن الكل المؤلف من عناصر تكون له خصائص جديدة لاتتمثل فى أى عنصر من مكوناته على حدة . فالمركب اذن شىء جديد بالقياس الى الأجزاء التى تكونه . فعندما نمزج النحاس بالقصدير ، وهما معدنان يتميزان بالليونة والمرونة ، يتكون معدن جديد له صفة تختلف عن ذلك كل الاختلاف ، وهو البرونز المعروف بصلابته . والخلية الحية لاتتكون الا من جسيمات معدنية غير حية ، غير أن مجرد التأليف بين هده الجسيمات يؤدى الى أن تتبدى فيها الصفات المميزة للحياة ، كالقدرة على التغذى والتكاثر ، وهى صفات لاتظهر حتى فى أبسط صورها فيما هو معدنى . فمن الحقائق الثابتة ، أن الكل يمكن أن يكون شيئا آخر غير مجموع أجزائه . وليس فى هذا مايدعو الى الدهشة ، اذ أن مجرد اجتماع العناصر وتآلفها ، بعد أن كان كل منها بمعزل عن الآخر ، يؤدى الى أن يؤثر كل منها على الآخر ويتأثر به ؛ ومن الطبيعى أن تؤدى تلك التأثيرات والتأثرات التى نتجت عن التجمع مباشرة ، وما كانت لتحدث قبل وقوعه — من الطبيعى أن تؤدى الى ظواهر جديدة كل الجدة ، لم تكن لتوجد لولا هذا التآلف . فان طبقنا تلك

٧١ القاعدة العامة على الانســان وعلى المجتمعات ، لقلنا : ان الناس لما كانوا يعيشون سويا بدلا من أن يعيشوا فرادى ، فان الضمائر الفردية يؤثر بعضها على البعض ، ونتيجة للعلاقات التى تتصل على هذا النحــو ، تظهر أفكار ومشاعر لم تكن لتظهر مطلقا داخل نطاق الضمائر المتفرقة . وانا لنعلم جميعا كيف تثور فى جمع أو جمهرة من الناس عواطف وانفعالات قد تكون مختلفة كل الاختلاف عن تلك التى كان يستشعرها الأفراد المجتمعون ذاتهم ، لو كانت الأحداث نفسها قد أثرت فى كل منهم على حــدة : بدلا من أن تؤثر فيهم جماعة . فهنا تبدو الأمور على نحو مختلف عن النحو الأول ، ويحسها الناس بشكل يتباين عنه كل التباين . فللجماعات الانســانية اذن طريقة فى التفكير والشعور والحياة تختلف عن الطريقة الخاصة بأعضاء هذه الجماعات حين يفكرون ويشعرون ويعيشون متفرقين . ولا شك فى أن كل ماقلناه عن الحشود والجموع العابرة ، ينطبق بالأحرى على المجتمعات التى ليست الا حشودا ثابتة منظمة .

وهناك ظاهرة ، بين ظواهر أخرى كثيرة ، تكشف بوضــوح عن التباين بين المجتمع والفرد ، وهى بقاء الشخصية الجماعية حية من بعد فناء شخصية أفرادها . فالأجيال القديمة تحل محلها أجيال جديدة ، ومع ذلك يظل للمجتمع طابعه الخاص ، وصفاته الذاتية . فبين فرنسا اليوم ، وفرنسا الغابرة ، فروق ولا شك ، ولكنها — ان صح هذا التعبير — فروق فى السن فحسب . فقد تقدمت بنا السن بلا جدال وتغيرت نتيجة لذلك سماتنا الجماعية ، كما تتغير سماتنا الفردية كلما تقدم بنا العمر . ومع ذلك ، فبين فرنسا الحالية ، وفرنسا كما كانت فى العصور الوسطى ، ثبات فى الشخصية ، ليس لأحد أن يدعى انكاره . وهكذا ، فبينما حلت أجيال من الأفراد محل أخرى : ظل هناك — ٧٣ من وراء ذلك التغير الدائم للشخصيات الفردية — شيء ثابت هو المجتمع ، بشعوره الخاص ، ومزاجه الشخصى . وان ماأقوله عن المجتمع السياسى فى مجموعه بالنســبة الى مواطنيه ، لينطبق على كل جماعة فرعية بالنســبة الى أفرادها . فسكان باريس يتجددون على الدوام ، وهناك عناصر جــديدة

تندمج بهم دائما ، حتى انه ليمكن القول انه ليس بين باريسيى اليوم سوى فئة قليلة هى التى تنتمى الى الباريسيين فى أوائل هذا القرن . ومع ذلك ، فان لحياة باريس الاجتماعية فى الوقت الحاضر الطابع الأساسى نفسه الذى كان لها منذ قرن من الزمان . وكل ماحـــدث هو أن ذلك الطابع قد ازداد قوة . فلا تزال عند الباريسيين النســـبة نفسها فى الانحراف عن القانون ، والانتحار ، والزواج ، وفى انخفاض عدد المواليد . وما زالت النسب بين مختلف مراحل العمر واحدة . وعلى ذلك ، فتأثير الجمـــاعة ذاتها هو الذى يفرض هذه الصفات المتشـــابهة على الأفراد الذين يندمجون فيها ــ وهذا أبلغ دليل على أن الجماعة شىء مغاير للفرد .

الدرس الخامس

العنصر الثانى للروح الأخلاقية

التعلق بالهيئات الاجتماعية (تابع)

٧٣ عرضنا من قبل لتحديد العنصر الثانى للروح الأخلاقية ، وهو يتمثل فى التعلق بهيئة اجتماعية ينتمى اليها الفرد . وسنبحث بعد قليل فيما اذا كانت الجماعات المختلفة التى ننتمى اليها تتدرج فى تسلسل أم لا ، وفيما اذا كانت كلها تصلح ، بنسبة واحدة ، غايات للسلوك الأخلاقى . ولكن كان لزاما علينا ، قبل الخوض فى هذه المسألة الخاصة ، أن نضع هذا المبدأ العام ، وهو أن مجال الحياة الأخلاقية لايكون الا حيث تكون الحياة الجماعية ، أى بعبارة أخرى ، أننا لسنا كائنات أخلاقية ، الا بقدر مانحن كائنات اجتماعية .

ولقد استندت من أجل اثبات هذه القضية الأساسية ، على حقيقة مشاهدة فى التجربة ، يمكن لكل منا أن يتحقق منها بتأمل نفسه والآخرين ، أو بالدراسة التاريخية لأنواع الأخلاق . هذه الحقيقة هى أن الانسانية لم تضف أبداً ، لافى حاضرها ولا فى ماضيها ، قيمة أخلاقية على أفعال لايكون لها من هدف سوى الصالح الشخصى لفاعلها . وصحيح أن الانسانية قد تصورت السلوك الأخلاقى دائما على أنه يؤدى بالضرورة الى نتائج نافعة لكائن معين حى شاعر بذاته ، بحيث تزيد من سعادته أو تخفف من آلامه .

٧٤ ولكن لم يوجد قط مجتمع كان يرى أن الكائن الذى يسعى ذلك السلوك الى صالحه هو الفرد نفسه الذى يسلك . ففى كل المجتمعات كانت الأنانية تدخل فى باب المشاعر اللاأخلاقية . وهذه الملاحظة الأولية غنية بالنتائج : ففى الحقيقة ، اذا لم يكن للصالح الفردى قيمة أخلاقية بالنسبة الى ، فمن الواضح أنه لايكون أكثر قيمة بالنسبة للآخرين . واذا لم تكن شخصيتى الفردية جديرة بأن تتخذ غاية للسلوك الأخلاقى ، فلم لايكون الأمر كذلك

بالنسبة الى شخصية أشباهى مادامت ليست أرفع من شخصيتى ؟ وتتيجة ذلك هى أنه ان وجـدت أخلاق ، فلا بد أن توجه الفـرد بالضرورة نحو غايات تتجاوز دائرة المصالح الفردية • فاذا سلمنا بذلك ، فلن يتبقى أمامنا سوى البحث عن كنه هذه الغايات فوق الفردية ، ومم تتكون •

على أننا قد تبينا ، وثبت لنا بوضـوح ، أنه لايوجد وراء الفرد سوى كائن واحد نفسى ، أو اذا شئنا كائن واحد معنوى يمكن ملاحظته تجريبيا ، ويمكن أن تتعلق به ارادتنا ، وهو المجتمع • واذن فما من شيء يصلح هدفا للنشـاط الأخلاقى سوى المجتمع • على أنه لابد — من أجل ذلك — أن تتـوافر فى المجتمع شروط عـديدة • وأول هـذه الشروط هو أنه يجب بالضرورة ألا يؤول المجتمع الى مجرد مجموعة الأفراد • فما دمنا قد رأينا أن صالح كل فرد على حدة ليست له أية صفة أخلاقية ، فان مجموع تلك المصالح ، مهما عظم عـدداً ، لايمكن أن تكون له كذلك أية قيمة • ولكى يسـتطيع المجتمع أن يلعب فى الأخلاق دوراً لا يستطيع الفرد وحده أداءه ، يجب أن تكون له طبيعته الخاصة ، وشخصيته المتميـزة عن شخصية أفراده • وقد تبينا أن هذا الشرط متوافر فى المجتمع بالفعل • فكما أن الخلية الحية هى شيء مخالف لمجرد مجموع الذرات غير الحيـة التى تتكون منها ، وكما أن الكائن العضوى ذاته ليس مجرد مجموع لخـلاياه ، فكذلك المجتمع كائن نفسـانى له طريقته الخاصة فى التفكير وفى الشـعور وفى السلوك ، وهى طريقة تختلف عن طريقة الأفـراد المكونين له • وهناك ظاهرة خاصة تبرز بوضوح تلك الصفة الخاصة للمجتمع ، هى ظاهرة دوام الشخصية الجماعية وبقائها متفقة مع ذاتها ، رغم التغير المستمر فى مجموع الشخصيات الفردية • فكما يظل الفرد محتفظا بالصفات الأساسية لشكله المادى وطباعه الأخلاقية رغم أن الخلايا التى تتكون منها مادته العضوية تتجـدد بأسرها فى فترات قصيرة الى أبعد حد — فكذلك يظل المجتمع محتفظا بشكله الجماعى دون أن تطرأ عليه سوى اختلافات ثانوية يقتضيها تغير الأزمان ، وذلك على الرغم من تجدد الأجيال بلا انقطاع • وهكذا اهتدينا أخيراً ، حين تصورنا المجتمع على أنه كائن متميز عن الفرد ، الى شيء يتجـاوز ذلك الفرد ويعلو عليه ، دون أن نضطر الى الخروج عن نطاق التجربة •

٧٥

ومع ذلك ، فان هذا الشرط الأول لا يكفى فى نظرنا لتبرير ذلك الدور الذى نسبناه الى المجتمع ، وانما لابد من شيء آخر : هو أن يكون للانسان صالح يجعله يحرص على التعلق بالمجتمع . فلو كان المجتمع مغايراً للفرد فحسب ، أى اذا كان متميزاً عنا الى حد أن يصبح غريبا بالنسبة الينا ، لغدا من المستحيل تفسير تعلقنا به . اذ أن هذا التعلق لا يتحقق فى هذه الحالة الا اذا تنكر المرء لطبيعته على نحو ما ، كيما يغدو شيئا مغايرا لذاته . والواقع أن التعلق بكائن ما هو اندماج فيه بقدر معين ، واتحاد معه ؛ بل ان تعلق المرء بكائن قد يبلغ حد التضحية ، فيغدو قبولا منه أن يستبدل ذلك الكائن بذاته ويؤثره عليها . ولكن ، ألا يبدو لنا هذا الانكار للذات أمرا غير معقول ؟ اننا سنتساءل حتما : لم نخضع كل هذا الخضوع لكائن نختلف عنه اختلافا أساسيا ؟ واذا كان المجتمع فى مستوى أعلى من مستوانا ، دون أن تربطنا به أية صلة من صلات القرابة ، فلم تتخذه هدفا لسلوكنا ، أثيرا لدينا على ذاتنا ؟ أيكون السبب هو أن قيمته أرفع من قيمتنا ، وأنه يزخر بعناصر أكثر تنوعا وأدق تنظيما مما لدينا ، أى أن له — بالاختصار — من الحيوية والحقيقة أكثر مما لدى شخصيتنا الفردية التى تتضاءل دائما بالنسبة الى شخصية لها مثل هذا القدر من الاتساع والتعقيد ؟ ولكن لم يؤثر فينا هذا التنظيم الأرقى ، ان لم يكن ينتمى الينا على نحو ما ؟ وان لم يكن يؤثر فينا ، فكيف نجعل منه هدفا لجهودنا ؟ قد يقال — وهذا ما ردده بعضهم بالفعل — ان للمجتمع فائدة أساسية للفرد ، ترجع الى ما يؤديه له من خدمات ، وان ارادة الفرد يجب أن تتجه نحو المجتمع لهذا السبب ، ما دام يجد فيه نفعا . ولكن هذا القول يعود بنا الى الفكرة التى سبق أن تخلينا عنها على أساس أن الضمير الأخلاقى لكل الأمم يأباها . فهنا يغدو صالح الفرد ، مرة أخرى ، الغاية الأخلاقية الحقيقية ، ولا يعود المجتمع الا وسيلة من أجل تحقيق هذه الغاية . أما اذا شئنا أن نظل منطقيين مع أنفسنا ومع الحقائق المشاهدة ؛ واذا أردنا التمسك بهذا المبدأ الشكلى للضمير الجماعى ، الذى يأبى أن يرى فى الأفعال الأنانية ، بطريق مباشر أو غير مباشر ، أفعالا أخلاقية ، فلابد أن يكون المجتمع مرغوبا فيه بذاته ومن أجل ذاته ، لا بقدر ما يكون نافعا

٧٦

للفرد فحسب . ولكن كيف يكون هذا ممكنا ؟ هنا تعترضنا صعوبة مماثلة تماما لتلك التى اعترضتنا من قبل، حين عرضنا للعنصر الأول للروح الأخلاقية . اذ لما كانت الأخلاق نظاما مفروضا على الأفراد ، فقد ظهر لنا حينئذ أنها تتضمن تقييدا للطبيعة البشرية ، فكان يبدو لنا لأول وهلة — من جهة أخرى — أن مثل هذا التقييد يتنافى مع تلك الطبيعة . كذلك نرى هنا أن الغايات التى تضعها لنا الأخلاق تفرض علينا نوعا من انكار الذات يبدو لأول وهلة انه يؤدى الى محو الشخصية الانسانية فى شخصية مختلفة عنها. هذا الظن يجد فى الأفكار العتيقة الشائعة مايدعمه ، اذ اعتاد الناس أن يضعوا المجتمع فى مقابل الفرد وكأنهما حدان متضادان متنافران لا ينمو أحدهما الا على حساب الآخر .

٧٧

غير أن التعارض، فى هذه المرة أيضا ، ليس الا تعارضا ظاهريا . فنحن حقا لا ننكر أن المجتمع والفرد كائنان لهما طبيعتان مختلفتان . ولكن بدلا من أن نرى بينهما تنافرا صريحا ، أو نعتقد أن الفرد لا يمكن أن يتعلق بالمجتمع دون انكار تام أو جزئى لطبيعته الخاصة ، فانا نعتقد فى الواقع ، أن الفرد لا يكتمل وجوده ولا تتحقق طبيعته تماما الا اذا تعلق بالمجتمع . ولقد ثبت لدينا أن طبيعتنا ذاتها التى تقتضى ضرورة حصر أنفسنا فى حدود معينة ، وذلك عندما تبينا أنه حيثما تختفى تلك الحدود ، وحيثما لا تتوافر للقواعد الأخلاقية السلطة الكفيلة بأن تمكنها من تنظيم أفعالنا بالقدر المنشود، فعندئذ تنتاب المجتمع موجة من الأسى والاكتئاب تنعكس واضحة على صفحة الخط البيانى الذى يوضح نسبة الانتحار . وكذلك نرى أنه حينما لا تكون للمجتمع القدرة الجاذبة للنفوس ، التى يجب أن تتوافر فيه عادة ، وحينما يتخلى المرء عن الغايات الجماعية ليظل يسعى وراء مصالحه الخاصة وحدها ، فعندئذ تتكرر الظاهرة نفسها ، وترتفع نسبة الانتحار . فالمرء يزداد تعرضا لخطر الانتحار كلما انفصمت العرى التى تربطه بجماعة أيا كانت ، أى كلما أوغل فى الحياة الأنانية . ولذلك نرى أن الانتحار بين العزاب يكاد يبلغ ثلاثة أضعاف عدده بين المتزوجين، وأنه بين الأزواج الذين لم ينجبوا أطفالا يبلغ ضعفه بين ذوى الأطفال ؛ بل انه ليزداد فى نسبة عكسية مع عدد الأطفال . فحرص المرء على حياته

يزداد أو ينقص تبعا لاندماجه فى جماعة منزلية أو عدم اندماجه ، وتبعا
٧٨ لتركيب تلك الجماعة : أى اقتصارها على الزوجين ، أو زيادة تماسكها
بفضل وجود أطفال يتفاوت عددهم ، ومعنى ذلك أن حرص المرء على
حياته يتوقف على مدى تماسك المجتمع العائلى واحكامه ومتانته • وان
احتمال الانتحار ليقل بقدر ما يكون على المرء أن يهتم بشىء آخر غير
ذاته • ويلاحظ أن الأزمات التى تثير المشاعر الجماعية لها الأثر نفسه فى
الاقلال من نسبة الانتحار • فالحروب مثلا ، باثارتها لمشاعر القومية
والوطنية ، تخرس صوت المشاكل الخاصة ، بحيث تتخذ صورة الوطن
وهو مهدد مكانة فى الأذهان لا تكون لها وقت السلم ؛ ونتيجة لذلك ،
تقوى الروابط التى تربط الفرد بالمجتمع ، وفى الوقت نفسه تقوى الروابط
التى تربطه بالحياة ، وهكذا تقل نسبة الانتحار • وكذلك نجد أن المجتمعات
الدينية كلما ازداد تماسكها قوة ، ازداد أفرادها تعلقا بها ، ومناعة ضد
فكرة الانتحار • ولما كانت الأقليات الدينية دائما أقوى تركزا وترابطا فيما
بينها ، وذلك لكى تستطيع مواجهة القوى التى يتعين عليها أن تناضلها ،
فانا نجد الانتحار بين أفراد المذهب الدينى الواحد يقل فى البلاد التى
يكون فيها ذلك المذهب أقلية ، عنه فى تلك التى يدين به مجموع من فيها
من المواطنين •

فمحال اذن أن يكون الأنانى هو ذلك الرجل البارع الذى يتقن أكثر
من غيره فن الحياة السعيدة ؛ وانما هو على عكس ذلك فى حالة توازن
مختل ، يكفى أقل شىء للقضاء عليه تماما • وان حرص الفرد على ذاته ،
ليقل بقدر ما يكون ذلك الفرد مقتصرا فى حرصه على ذاته • فلم كان
ذلك ؟ ذلك لأن الانسان الى حد بعيد ثمرة من ثمرات المجتمع • فمن المجتمع
يأتينا خير ما فينا ، ومنه تنبع الأشكال العليا لنشاطنا • فاللغة مثلا ظاهرة
اجتماعية من الطراز الأول ؛ والمجتمع هو الذى أنشأها ، وهو الذى يورثها
الجيل بعد الجيل • غير أن اللغة ليست مجرد مجموعة من الكلمات : فكل
لغة تنطوى على عقلية خاصة هى عقلية المجتمع الذى يتحدث بها ، وفى
٧٩ هذه العقلية يتبدى مزاجه الخاص ، وهى التى تكون أساس العقلية الفردية •
وينبغى أن يضاف الى جميع الأفكار التى تأتى بها اللغة تلك التى يأتى بها

الدين : اذ أن الدين نظام اجتماعى ، بل لقد كان أساسا للحياة الجماعية كلها فى عدد كبير من الأمم ، فالأفكار الدينية جميعها ترجع اذن الى أصل اجتماعى ؛ وانا لنعلم أيضا أن الدين مازال ، بالنسبة الى الأغلبية العظمى من الناس ، أرفع صور التفكير العام والخاص . صحيح أن الدين عند مثقفينا اليوم قد أخلى مكانه للعلم . غير أن العلم بدوره — كالدين — من صنع المجتمع ، لأن له أصولا دينية ، ولأنه وريث الدين الى حد ما . ولو كان كل فرد يعيش بمعزل عن الباقين ، لما كان للعلم أى جدوى ، لأن الانسان فى هذه الحالة لا يكون على صلة الا بالبيئة المادية التى تحيط به مباشرة ؛ ولما كانت هذه البيئة بسيطة ، محدودة ، ثابتة الى حد كبير ، فان الحركات الجديدة التى يأتى بها الفرد ليتكيف معها ، تصبح كذلك بسيطة محدودة ، تتكرر دائما كما هى نظرا لثبات البيئة ، مما يؤدى الى أن تتخذ بسهولة صورة العادات الآلية . وحينئذ كانت تكفى الغرائز وحدها كما هو الحال عند الحيوان ، وما كان العلم لينشأ على الاطلاق ، لأنه لا ينمو الا حيثما تتقهقر الغريزة . ولكن ما دام العلم قد نشأ بالفعل ، فهذا يعنى أن المجتمع يقتضيه . اذ أن نظاما له هذا القدر من التعقيد والتنوع يختل سيره لا محالة اذا خضع لمجموعة ثابتة من الغرائز العمياء فحسب . فمن أجل أن تسير أجزاؤه العديدة فى انسجام بعضها مع البعض ظهرت حاجته السريعة الى مساهمة العقول المفكرة . وهكذا نرى العلم ينشأ ، مختلطا ومشوبا فى بادىء أمره بكثير من العناصر المتنافرة مع طبيعته ، فى صورة الأساطير الدينية التى هى نوع من العلم الساذج الناشىء . ثم تخلص العلم رويدا رويدا من كل هذه المؤثرات الغريبة ليقوم وحده ، ويصبح له اسمه ووسائله الخاصة . ولم يتم ذلك الا لأن ازدياد المجتمع تعقدا قد جعل هذا التقدم العلمى أمرا لابد منه . فنشأة العلم وتقدمه لم تكن اذن الا من أجل غايات جماعية . والمجتمع وحده هو الذى يبعثه الى الوجود اذ يحتم على أفراده أن يثقفوا أنفسهم . وما أعظم الفراغ الذى يتخلف فى أذهان الأفراد لو أزلنا منها كل ما جلبته الثقافة العلمية . وان ما نقوله بالنسبة للذكاء يصدق على كل ملكاتنا الأخرى . فاذا كنا نشعر دائما بازدياد حاجتنا الى النشاط ، واذا كنا دائما لا نرضى بتلك الحياة الخاملة

٨٠

التعسة التي يحياها الانسان فى المجتمعات المتأخرة ، فما ذلك الا لأن المجتمع يتطلب منا عملا أقوى وأنشط على الدوام ، ولأننا اعتدنا ذلك ، وأصبحت تلك العادة على مر الزمان ضرورة . أما فى الأزمنة الغابرة ، فلم يكن هناك ما يدفعنا الى هذا المجهود الدائم الأليم .

فمحال اذن أن يكون بين الفرد والمجتمع ذلك التعارض الذى سلم به كثير من المفكرين بلا تردد . وانما الواقع — بعكس ذلك — أن لدينا مشاعر عديدة تعبر فينا عن شيء غيرذاتيتنا ، هو المجتمع» وما هذه المشاعر الا المجتمع ذاته يحيا ويؤثر فينا. ولاجدال فى أن المجتمع يتجاوزنا ويطغى علينا ، لأنه أوسع من وجودنا الفردى الى حد لايتناهى ، غير أنه مع ذلك يتغلغل فينا من جميع النواحى . انه حقا خارج عنا ، محيط بنا ، ولكنه كذلك فينا ، ونحن نختلط به فى جانب كامل من جانبى طبيعتنا . فكما يتغذى الكائن العضوى منا فى ناحيته المادية بعناصر يستمدها من خارجه ، فكذلك يتغذى الكائن العقلى منا بأفكار ومشاعر وأفعال ترد الينا من المجتمع . فمن المجتمع اذن نستمد أكثر أجزائنا أهمية . ومن وجهة النظر هذه نستطيع أن نفسر بسهولة كيف أمكن المجتمع أن يكون موضوعا لتعلقنا . فالواقع أننا لا نستطيع الانفصال عنه دون أن ننفصل عن ذاتنا . فبينه وبيننا أوثق الروابط وأحكمها ، ما دام جزءا لا يتجزأ من جوهرنا ذاته ، وما دام هو — بمعنى معين — خير ما فينا . وعلى هذا النحو يتضحلنا مدى الخطر فى حياة الأنانى : اذ أنه يعيش ضد الطبيعة. فالأنانى يحيا كما لو كان كلا يكتفى بذاته ، وله فى ذاته علة وجوده . غير أن هذه الحالة تدخل فى باب المستحيلات ، لأنها متناقضة الحدود . فكل محاولة نبذلها لفصم الروابط التى تربطنا ببقية العالم تذهب عبثا ، اذ أننا لن نصل الى ذلك مطلقا . فنحن نتعلق بالضرورة بالوسط الذى يحيط بنا ، وهو متغلغل فينا ممتزج بنا . فذاتيتنا تحتوى اذن علىشيء آخر غيرنا ، ومعناه أن مجرد تعلقنا بذاتنا يتضمن تعلقنا بشيء آخر مخالف لنا. بل ان فى وسعنا أن نتجاوز ذلك الى القول بأن الأنانية المطلقة تجريد لا يمكن أن يتحقق فى الواقع . اذ أننا لو شئنا أن نحيا حياة أنانية بحتة ، لوجب علينا أن نتخلى عن طبيعتنا الاجتماعية ، وهو أمر يعدل فى استحالته محاولتنا القفز بعيدا

٨١

عن ظلنا . وغاية ما يمكننا عمله هو أن نقترب كثيرا أو قليلا من ذلك، الحد الذى نريد أن نبلغه. غير أننا كلما ازددنا منه قربا ازددنا عن الطبيعة بعدا ، وازدادت ظروف حياتنا شذوذا . ومن هنا كان طبيعيا أن تغدو تلك الحياة فى نظرنا حملا لا يطاق . ومتى بلغت وظائفنا الجسمية والعقلية هذا القدر من الزيف ، وانحرفت عن وجهتها المعتادة الى هذا الحد ، فانها لا تستطيع أن تسير فى طريقها بلا عناء أو ألم الا بمساعدة مجموعة من الظروف المواتية الى حد غير عادى . فان ضاعت هذه الظروف ضاع كل شيء . ولهذا كانت العصور التى تقل فيها جاذبية المجتمع لارادة الأفراد بسبب انحلاله وتفككه ، والتى يزداد فيها بالتالى شيوع الأنانية — كانت تلك العصور عصور حزن وكآبة . فتقديس « الأنا » يقترن غالبا بالشعور باللامتناهى — والبوذية خير شاهد على هذا الترابط بين النزعتين .

٨٣

فكما أن الأخلاق فى تحديدها ايانا وتقييدها لنا، انما تستجيب لضرورات طبيعتنا ، فكذلك حين تفرض علينا التعلق بجماعة والخضوع لها ، انما تمكننا من تحقيق وجودنا. وهى فى ذلك لا تعدو أن تأمرنا بفعل ماتقتضيه الطبيعة . فلكى يكون المرء منا انسانا بمعنى الكلمة ، كان لابد من أن يتصل — على قدر امكانه — اتصالا وثيقا بالمصدر الحقيقى لتلك الحياة العقلية الأخلاقية التى هى من أخص صفات الانسانية . على أن هذا المصدر ليس فينا ، وانما فى المجتمع . فالى المجتمع يرجع الفضل فى وجود أنعم المدنية وفى بقائها ، تلك المدنية التى لولاها لانحط الانسان الى مصاف الحيوان . فلابد اذن أن نفتح المجال لتأثير المجتمع فينا ، بدلا من أن ننطوى على أنفسنا غيرة ، بدعوى الدفاع عن استقلالنا الذاتى . اذ لا شك فى أن هذا الانطواء العقيم يأتى بأوخم العواقب على الأخلاق ، ما دامت هذه تجعل من التعلق بالجماعة واجبا أساسيا . وهكذا نجد أنه بدلا من أن يتضمن هذا الواجب الأساسى — الذى هو أصل كل واجب غيره — دعوة لنا الى التخلى عن ذاتيتنا ، نراه يفرض علينا سلوكا من نتائجه أنه يؤدى الى انماء شخصيتنا . ولقد قلنا من قبل ان العنصر الأول الذى تتطلبه فكرة « الشخص » هو سيطرة المرء على ذاته ، وهذه السيطرة لا يتعلمها المرء الا عن طريق النظام الأخلاقى . غير أن هذا

الشرط الأول الضرورى ليس هو الوحيد • فليس الشخص مجرد كائن يستطيع أن يتحكم فى نفسه ، وانما هو أيضا نظام من الأفكار والمشاعر والعادات والميول ، وهو ذهن له محتواه • وان شخصيته لتقوى بقدر ما يزداد هذا المحتوى امتلاء فى عناصره • أليست شخصية المتحضر لهذا ٨٣ السبب أقوى من شخصية البدائى ، وشخصية البالغ أقوى من الطفل ؟ فالأخلاق اذ تدفع بنا خارج ذاتنا ، وتأمرنا بأن نغوص فى بيئة المجتمع التى تغذينا ، تمكننا بذلك من تغذية شخصيتنا • ولا شك فى أن كائنا لا يحيا بذاته ومن أجل ذاته فحسب — أعنى كائنا يبذل ويمنح من ذاته ، ويختلط بعناصر خارجية ، ويدع عناصر خارجية أخرى تتغلغل فيه — هذا الكائن يحيا ولا شك حياة أخصب وأعمق من حياة الأنانى المنعزل الذى ينطوى على ذاته ، ويحاول أن يظل بمعزل عن الأشياء والناس • ولهذا السبب كان الرجل الأخلاقى بحق خليقا بأن يكون لنفسه شخصية قوية — مع ملاحظة أنى لا أعنى بالأخلاق هنا تلك الأخلاق المتواضعة الهزيلة التى لاتتعدى نطاق الزهد فى أمور تافهة ، وانما أعنى الأخلاق الايجابية الفعالة •

فالمجتمع يتجاوز الفرد، وله طبيعته الخاصة المتميزة عن الطبيعة الفردية، وبهذا يتوافر فيه الشرط الأول الذى يجعل منه غاية للنشاط الأخلاقى • غير أن المجتمع من جهة أخرى يرتبط بالفرد : فليس بين الفرد وبينه فراغ، وانما مد المجتمع فينا جذورا قوية عميقة • وليس هذا كل شىء ، بل ان خير ما فينا لم يصدر الا عن الروح الجماعية • وهذا ما يبرر امكان تعلقنا به ، بل وايثاره على أنفسنا •

غير أننا لم نتكلم عن المجتمع حتى الآن الا بطريقة عامة ، كما لو لم يكن هناك سوى مجتمع واحد • ولكن الواقع أن الانسان يندمج اليوم فى جماعات متعددة • واذا اقتصرنا على ذكر أهمها ، فهناك الأسرة التى ولد فيها ، وهناك الوطن أو الجماعة السياسية ، وهناك الانسانية • فهل يجب أن يتعلق المرء بواحدة دون غيرها من هذه الجماعات ؟ اننا لا نتصور الأمر على هذا النحو • فالحقيقة — رغم ما يزعمه بعض الميالين الى تبسيط ٨٤ الأمور — هى أنه ليس هناك بين هذه المشاعر الجماعية الثلاثة أى تنافر ضرورى ؛ واذا سلمنا بهذا التنافر فمعناه أن الانسان لا يمكنه أن يتعلق

بوطنه الا بقدر ما ينفصل عن أسرته ، أولا يستطيع أن يؤدى واجبه نحو الانسانية، الا اذا تجاهل واجباته نحو وطنه . والأسرة والوطن والانسانية انما تمثل مراحل مختلفة فى تطورنا الاجتماعى والأخلاقى ، تمهد كل مرحلة منها للأخرى . فمن الممكن اذن أن تقف كل من هذه الجماعات الى جانب الأخرى ، دون أن تتباعد بالضرورة . ولما كان لكل منها دوره خلال مراحل التطور التاريخى ، فان كلا منها تكمل الأخرى فى الوقت الحالى ، ولكل وظيفتها الخاصة . فالأسرة مثلا تحيط بالفرد على نحو مخالف تماما للوطن ، وهى تفى بحاجات أخلاقية غير تلك التى يتكفل بها الوطن . واذن فليس هناك مجال للاختيار بينها ، وانما لا يتم الكمال الأخلاقى للانسان الا اذا خضع لتأثير العناصر الثلاثة معا .

ولكن اذا كان من الممكن ، ومن الضرورى ، أن توجد هذه الجماعات الثلاثة معا ، واذا كانت كل منها تمثل هدفا أخلاقيا جديرا بأن نبلغه ، فان تلك الأهداف المختلفة ، مع ذلك ، تتفاوت قيمتها ، ويوجد بينها نوع من التدرج . فمن البديهى أن الغايات العائلية يجب أن تخضع للغايات الوطنية، لمجرد كون الوطن جماعة اجتماعية من نوع أرفع . ونظرا لأن الأسرة أقرب الى الفرد ، فانها تمثل غاية أقرب الى النزعة الشخصية ، ومن هنا كانت أقل مرتبة . ولا شك فى أن دائرة المصالح العائلية من الضيق بحيث تختلط الى حد كبير بدائرة المصالح الفردية . وفضلا عن ذلك ، فان الواقع يؤكد أنه بقدر ما تتقدم المجتمعات وتزداد تركزا ، فان قدر الحياة العامة للمجتمع — أى تلك الحياة التى يشترك فيها جميع أفراده ، وتتخذ من الجماعة السياسية أصلا وغاية — يرتفع فى نفوس الأفراد ، بينما يتضاءل فى نفس الوقت الدور النسبى ، بل المطلق ، للحياة العائلية . وان الشئون العامة فى مختلف أنواعها، من سياسية وتشريعية ودولية... الخ والأحداث الاقتصادية والعلمية والفنية التى تؤثر فى كيان الأمة بأكمله — كل هذه كفيلة باخراج الفرد عن المحيط العائلى ، وتحويل انتباهه الى موضوعات أخرى . بل ان النشاط العائلى بالمعنى الصحيح قد ضاق نطاقه ، ما دام الطفل غالبا ما يترك بيت الأسرة فى سن صغيرة جدا ، ليتلقى خارجه تعليما عاما ، وما دام يتركه نهائيا على أى حال حين يصل الى حد النضوج ، ولا

٨٥

يحتفظ هو الآخر بالأسرة التى يؤسسها حوله سوى فترة قصيرة. وهكذا يميل مركز الثقل فى الحياة الأخلاقية — وهو المركز الذى كان ينحصر من قبل فى الأسرة — الى التحول رويدا رويدا ، فى صورة تصبح معها الأسرة عضوا ثانويا فى جسم الدولة .

ولكن ان كانت مسألة التفضيل بين الأسرة والدولة قد استقرت بحيث لايمكن أن يحتدم حولها جدال ، فان مسألة التفضيل بين مصالح الانسانية ومصالح الدولة ، أى العالمية والقومية ، هى بعكس ذلك من المسائل التى تثير اليوم قدرا هائلا من الخلاف . والواقع أن نتائجها عظيمة الخطورة ، اذ أن محور النشاط الأخلاقى سيختلف كل الاختلاف ان كانت الأولوية لهذه ، عنه ان كانت لتلك ، كما يتباين فهم التربية الأخلاقية التى حد يقرب من التضاد .

وان خطورة الجدل الدائر حول هذا الموضوع لترجع الى قوة الحجج التى يدلى بها كل من الطرفين . فأحد الفريقين يؤكد أن أكثر الغايات الأخلاقية تجردا وأبعدها عن العنصر الشخصى ، أى أكثرها انفصالا عن أحوال الزمان والمكان والجنس ، هى التى تتجه نحو أرقى منزلة من العلو والتعميم . فقد قامت الأمم وعلت على القبائل الصغيرة القديمة ، ثم اختلطت الأمم ذاتها وامتزجت فى هيئات اجتماعية أوسع نطاقا . ومعنى ذلك أن الغايات الأخلاقية للمجتمعات قد ازدادت ارتقاء بازدياد تعميمها . فقد أخذت تنفصل تدريجا عن الظروف العنصرية أو الجغرافية الخاصة ، لسبب واحد هو أن كل مجتمع حين ازداد كثافة وامتلاء ، أصبح يشتمل على عدد كبير من المؤثرات الأرضية والمناخية المتنوعة وكان من نتيجة هذه التأثيرات المتباينة أن قضى كل منها على الآخر . فالمثل الأعلى فى القومية عند اليونان أو الرومان الأولين كان يقتصر على تلك المجتمعات الصغيرة التى كانت تمثلها مدن اليونان وايطاليا ، أى أنه كان مدنيا بمعنى معين . ثم غدا ذلك المثل أعم فى الجماعات الاقطاعية فى العصور الوسطى ، وازداد ذلك التعميم اتساعا بقدر ما امتدت المجتمعات الأوربية وتركزت . وما دام هذا التقدم قد استمر على هذا النحو طوال تلك الفترة ، فليس من سبب يدعونا الى أن نضع لحركة مستمرة الاطراد كهذه حدا لا يمكنها تجاوزه . فالغايات

٨٦

الانسانية هي اذن أسمى من أرفع الغـايات القومية . أفليس ذلك بكاف لكى تتبوأ أرقى منزلة ؟

ولكن ، لنلاحظ من الناحية الأخرى ، أن هناك ناحية من نواحي النقص تعيب الانسانية اذا قيست بالوطنيـة ، هي أنه من المستحيل أن نرى فيها مجتمعـا تام التكوين . فهى ليست كائنا اجتماعيا له شـعوره الخاص وله شخصيته المنفردة وتنظيمه المستقل . وما هى الا لفظ مجرد نشـير به الى مجموعة من الدول، والأمم، والقبائل التى يكون مجموعها النوع الانسانى . فالدولة هى أكثر الجماعات الانسانية الموجـودة فى الوقت الحالى تنظيما ؛ واذا كان لنا أن نعتقد بأنه ستقوم فى المستقبل دول أوسع نطاقا من الدول الحالية ، فليس هناك مايسمح لنا بالاعتقاد بأن دولة ستقوم فى المستقبل ، وتكون مشتملة على الانسانية بأسرها . وعلى أى الاحوال فان مثل هذا الأمل مازال من البعد بحيث لايمكننا أن نحسب له اليوم أى حساب . ومن هنا يبدو من غير المعقول أن نضحى بجماعة موجـودة ، هى الآن حقيقة حية ، من أجل جماعة لاوجود لها حتى الآن ومن المحتمل كثيرا ألا يكون لها وجود الا فى العقل . ولنتذكر ماقلناه من قبل ، من أن السلوك لايكون أخلاقيا الا اذا كانت غايته مجتمعا له شكله وشخصيته الخاصة . وكيف يمكن أن تكون للانسانية هذه الشـخصية ، وأن يكون لها هذا الأثر ، اذا لم تكن جماعة متكونة بعد .

٨٧

وهكذا يبدو أننا أصبحنا بازاء حلين متعارضين لايمكن التوفيق بينهما . فنحن من جهـة لايسعنا الا أن نتصور أن هناك غايات أخلاقيـة أرفع من الغايات القومية ؛ ومن جهة أخرى ، يبدو أنه من المستحيل أن تتحقق هذه الغايات الأسمى فى جماعة انسانية تنتظم الجماعات الخاصة كلها . والوسيلة الوحيدة للتغلب على هذه الصعوبة التى يعانيها شعورنا العام هى أن نطلب تحقيق هذا المثل الأعلى الانسانى ، الى أرقى الجماعات الانسانية التى نعرفها ، أى أقربها الى الانسانية مع عدم اختلاطها بها . ونعنى بها الدول الخاصة . فلكى يختفى كل تناقض ، ونصل الى ارضاء كل مطالب ضميرنا الأخلاقى يكفى أن تضع الدولة هدفا رئيسيا لها وهو ألا تتوسـع ماديا على حساب جيرانها ، وألا تتفوق عليهم فى القـوة والثراء بل تحاول أن تحقق داخـل

نطاق حدودها الصالح العام للانسانية ، وذلك بأن تعمل على سيادة العدالة والأخلاق فيها بدرجة أرفع ، وتنظم أمورها بحيث تزداد الصلة بين مواهب الأفراد ومكانتهم فيها احكاما وتعمل على تخفيف آلام الأفراد أو منع حدوثها . وعلى هذا النحو يختفى كل تنافس بين الدول المختلفة ، وبالتالى يزول كل تعارض بين القومية والعالمية . والحقيقة أن كل هذا يتوقف على طريقة تصور القومية ، اذ يمكن أن تتخذ صورتين مختلفتين كل الاختلاف : فاما أن تكون القومية ذات قوة مركزية طاردة — ان جاز هذا التعبير — بحيث توجه النشاط القومى الى الخارج ، وتحض الدول على اعتداء بعضها على بعض ، وعلى النفور بعضها من بعض ، وعندئذ يؤدى ذلك الى قيام الصراع بين الدول ، وفى الوقت نفسه الى قيام الصراع بين المشاعر القومية والمشاعر الانسانية . واما أن تتجه القومية بأسرها الى الداخل ، وتعمل على تحسين الحياة الداخلية للمجتمع ، وعندئذ يؤدى ذلك الى أن تشترك كل الدول التى بلغت مستوى متحدا فى النمو الأخلاقى ، فى غاية واحدة . فالنوع الأول من الوطنية اذن عدوانى حربى ، أما الثانى فعلمى ، فنى ، صناعى ، وبالجملة سلمى فى أساسه .

٨٨

فاذا كان الأمر كذلك ، فلا مجال اذن للتساؤل عما اذا كان من الواجب التضحية بالنزعة القومية فى سبيل النزعة الانسانية ، مادام هناك امتزاج بين النزعتين . ومع ذلك فان هذا الامتزاج لا يعنى على الاطلاق أن مآل شخصية الدول الخاصة الى الفناء . اذ يمكن أن تكون لكل دولة طريقتها الخاصة فى تصور هذا المثل الأعلى ، تبعا لمزاجها وعقليتها الخاصة ، ولماضيها التاريخى . فعلماء المجتمع الواحد مثلا ، بل وعلماء العالم بأسره ، لهم هدف واحد ، وهو توسيع مدارك العقل الانسانى ، ومع ذلك ، فلكل عالم فرديته الخاصة فى الناحيتين العقلية والأخلاقية . فكل منهم يرى الكون ، أو على الأصح القدر نفسه من الكون ، من وجهة نظره الخاصة ، غير أن كلا من وجهات النظر المختلفة هذه تصحح الأخرى وتكملها ، بدلا من أن تتنافر معها . وكذلك الحال فى الدول : فلكل دولة معينة وجهة نظرها الخاصة الى الانسانية ، غير أن كلا من هذه الطرق المختلفة لتصور الشىء نفسه ، تقتضى الأخرى وتستلزمها بسبب اختلافها عنها ، بدلا من أن تتعارض معها ، اذ

أنها كلها ليست الا نظرات مختلفة الى الحقيقة نفسها التى لايمكن التعبير عن تعقدها العظيم الا بقدر عظيم كذلك من التقريبات المتوالية أو المتصاحبة . وهكذا نرى أن وجود مثل أعلى واحد من فوق المجتمعات الخاصة ، يكون قطبا مشتركا لنشاطها الأخلاقى ، لايستتبع مطلقا أن تختفى فرديتها ويتلاشى بعضها فى البعض . فهذا المثل الأعلى هو أكثر ثراء بالعناصر المتنوعة من أن تستطيع كل شخصية جماعية أن تعبر عنه ، وتحققه بتمامه . ولهذا كان لابد أن يقوم بينها نوع من تقسيم العمل . وتقسيم العمل هذا هو المبرر الوحيد لوجودها ، وسيظل كذلك . ونحن لا ننكر أن الشخصيات الاجتماعية القائمة اليوم ستفنى ، وستحل محلها شخصيات أخرى ربما كانت أوسع منها نطاقا . ولكن مهما بلغ اتساعها ، فان كل الشواهد تدل على أنه ستظل هناك كثرة من الدول لابد من مساهمتها جميعا من أجل تحقيق فكرة الانسانية .

٨٩

وهكذا يتم تحديد العنصر الثانى للروح الأخلاقية بمزيد من الدقة . وهذا العنصر ينحصر ، كما رأينا ، فى التعلق بجماعة اجتماعية ، أيا ما كانت . فلا بد لكى يكون الانسان كائنا أخلاقيا ، من أن يتعلق بشىء آخر غير ذاته ، ولا بد أن يحس بارتباطه بمجتمع ، مهما صغر شأنه . لهذا كان أول ماتسعى اليه التربية الأخلاقية هو أن تربط الطفل بالمجتمع الذى يحيطه مباشرة أى بالأسرة . ولكن اذا كانت الحياة الأخلاقية بالمعنى الصحيح تبدأ ، على وجه العموم ، حيث تبدأ الحياة الاجتماعية ، الا أن هناك ، مع ذلك ، مراتب مختلفة للروح الخلقية ، نظرا لتفاوت القيمة الأخلاقية للمجتمعات التى يساهم فيها الفرد . فهناك مجتمع له على الآخرين ميزة الصدارة ، وهو المجتمع السياسى ، أو الوطن ، بشرط ألا ينظر اليه على أنه شخصية أنانية جشعة لاهم لها الا التوسع والامتداد على حساب مثيلاتها من الشخصيات الاجتماعية ، وانما على أنه واحد من الأعضاء العديدة التى لا بد من مساهمتها جميعا من أجل تحقيق فكرة الانسانية . وعلى المدرسة أن توجه الطفل نحو التعلق بهذا المجتمع على وجه الخصوص . وذلك أن الأسرة ،

تكفى بذاتها لايقاظ المشاعر الضرورية لوجودها ، وتنميتها فى قلوب أفرادها ؛ على حين أن الوطن بالمعنى الذى شرحناه لابد له من أداة خاصة لغرس حبه فى النفوس ، والمدرسة هى البيئة الأخلاقية الوحيدة التى يمكن أن يتعلم فيها الطفل كيف يعرفه وكيف يحبه . وهذا بالضبط هو مصدر أهمية الأثر العظيم الذى تحققه المدرسة اليوم فى التكوين الأخلاقى للدولة .

الدرس السادس

العنصر الثانى للروح الأخلاقية

التعلق بالهيئات الاجتماعية (خاتمة)

الصلات والوحدة بين العنصرين

٩١ فرغنا من تحديد العنصر الثانى للروح الأخلاقية ، الذى يتمثل فى تعلق الفرد بالهيئات الاجتماعية التى يشترك فيها . فالروح الأخلاقية لا تبدأ الا حين نساهم فى جماعة انسانية ، أيا ما كانت . ولكن لما كان الانسان لا يكمل ، فى الواقع ، الا اذا انتمى الى مجتمعات عديدة ، فان الروح الأخلاقية ذاتها لا تكمل الا بقدر ما نشعر بارتباطنا بمجتمعات مختلفة نشترك فيها (كالأسرة ، والنقابة ، والجماعة السياسية ، والوطن ، والانسانية) . ومع ذلك فنظراً لتفاوت القيمة الأخلاقية لهذه المجتمعات ، تبعا لاختلاف الأهمية النسبية للأثر الذى يحققه كل منها فى مجموع الحياة الجماعية ، فانها لا يمكن أن تكون لها فى نفوسنا قيمة واحدة . فهناك مجتمع يسود على الآخرين سيادة تامة ، وتتمثل فيه الغاية الحقيقية للسلوك الأخلاقى ، وهو المجتمع السياسى أو الوطن ، بشرط أن ننظر اليه على أنه تجسد جزئى لفكرة الانسانية . فالوطن كما يقتضيه الشعور الحديث ، ليس الدولة الأنانية الغيورة ، التى

٩٢ لا تعرف قاعدة سوى صالحها الخاص ، والتى تعد ذاتها خارجة عن كل نظام أخلاقى ، وانما تنحصر قيمة الوطن الأخلاقية فى أنه أكبر تقريب ممكن لذلك المجتمع الانسانى الذى لم يتحقق للآن ، والذى ربما لن يتحقق مطلقا ، وان يكن هو الحد المثالى الذى نسعى الى الاقتراب منه بقدر الامكان . وعلينا أن نحذر من الظن بأن فى هذه النظرة الى الوطن بقية من بقايا الأحلام التى كانت تدور بذهن أصحاب « المدن الفاضلة » . وانما نستطيع أن نتبين بسهولة من خلال التاريخ أن تلك النظرة تزداد تحققا على الدوام ، وأن

مجرد اتساع المجتمعات المتزايد يجعل المثل الأعلى الاجتماعى ينفصل تدريجيا عن كل الظروف المحلية والعنصرية ، حتى يصبح مشتركا بين عدد أكبر من الناس الموزعين على أكثر الأجناس والبيئات اختلافا ؛ وهذا بالضبط هو مايؤدى به الى أن يصبح أكثر تعميما وتجريدا ، ويزداد بالتالى اقترابا من المثل الانسانى الأعلى •

فاذا ما ثبت لدينا هذا المبدأ ، أمكننا أن نحل به صعوبة واجهتنا خلال الدروس السابقة ، وان كنا قد أرجأنا حلها حينئذ •

فقد انتهينا — حين تبين لنا أن الصالح الشخصى للفاعل ليس غاية أخلاقية — الى أن الصالح الشخصى للغير لا يمكن أن تكون له كذلك أية قيمة أخلاقية ؛ اذ ليس هناك مايبرر أن يكون العمل الموجه الى شخصية مماثلة لشخصيتى أفضل من العمل الموجه الى شخصيتى • ومع ذلك ، فليس هناك شك فى أن الضمير الأخلاقى يضفى قيمة أخلاقيــة معينة على الفعل الذى يضحى فيه الفرد بذاته فى سبيل واحد من أقرانه فيمكن القول بوجه عام ان تبادل الاحسان بين الأفراد يعد بين الجميع عملا تحض عليه الأخلاق • فهل معنى ذلك أن الضمير العام يسىء الحكم حين يقدر سلوك الناس على هذا النحو ؟

من الجلى أن هذا فرض لايمكن قبوله • فلو سلمنا بشمول هذا التقدير ، ٩٣ فلا نستطيع أن نرى فيه نوعا من الزلل العابر • اذ أن الخطأ شىء عارض لا يمكن أن يكون له شمول أو دوام • على أنه ليس من الضرورى على الاطلاق أن نكذب الرأى الأخلاقى للشعوب على هذا النحو ، حتى نجعل الوقائع تتفق مع ما قلناه من قبل • اذ أن كل ما قلناه لا يخرج عن أن الاحسان — بالمعنى العادى الشائع لهذه الكلمة — ، أى احسان فرد الى فرد ، ليس له معنى فى ذاته ، ولا يمكن أن يكون هو الغاية السليمة للسلوك الأخلاقى • ولكن مع ذلك يظل من الممكن أن يكون فيه ما يهم الأخلاق بطريق غير مباشر • فعلى الرغم من أن الصالح الفردى للغير لا يتضمن بذاته أى عنصر خلقى ، وليس له الحق فى أى تفضيل ، فانه من الممكن مع ذلك أن يكون الميل الى ايثاره على صالحنا الخاص واحداً من الميول التى يهم الأخلاق تنميتها ، لأنها تمهد السبيل الى السعى وراء الأهداف الأخلاقية

الحقة ، وتغرس فى النفوس الميل اليها . وذلك هو ما يحدث فى الواقع : فصحيح أن الغايات الجمعية هى وحدها الغايات الأخلاقية بالمعنى الصحيح ، وأن الوازع الأخلاقى الحق هو التعلق بالجماعة . ولكن من الواضح — مع ذلك — أن المرء حين يتعلق بالمجتمع الذى يساهم فيه ، يكون من المستحيل عليه ، من الوجهة النفسية ، ألا يتعلق بالأفراد المكونين له ، والذين لا يتحقق ذلك المجتمع الا بهم . وعلى الرغم من أن المجتمع شىء آخر غير الفرد ، وأنه لا يتحقق بتمامه فى واحد منا ، فلا شك مع ذلك فى أنه ليس فينا من لا ينعكس عليه أثر ذلك المجتمع ؛ وعلى ذلك ، يكون من الطبيعى أن تتجه المشاعر التى نحس بها نحوه ، الى أولئك الذين يتجسد فيهم ذلك المجتمع تجسداً جزئيا . فالتعلق بالمجتمع ، هو التعلق بالمثل الأعلى الاجتماعى ؛ وكل منا يمثل جزءا من هذا المثل الأعلى . أى أن كلا منا يشارك فى ذلك الأنموذج العام الذى يوجد بين الجماعة ، والذى هو جدير حقا بالتقديس . وعلى ذلك فكل منا يشارك أيضا فى تلك القداسة الدينية التى يبعثها ذلك الأنموذج فى النفوس . واذن فالتعلق بالجماعة يتضمن ، بطريقة غير مباشرة ولكنها مع ذلك ضرورية ، التعلق بالأفراد ؛ وعندما لا تكون فكرة الجماعة الا صورة خاصة من فكرة الانسانية ، ويختلط أنموذج المواطن الى حد كبير بأنموذج الانسان عامة — عندئذ نحس بأننا انما نتعلق بالانسان من حيث هو انسان ، أى بفكرة الانسانية ، وذلك بجانب احساسنا بالارتباط بأولئك الأفراد المعينين الذين تتحقق فيهم فكرة مجتمعنا الخاصة عن الانسانية . ذلك هو ما يفسر الصفة الأخلاقية التى نضفيها على مشاعر التعاطف بين الأفراد ، وعلى ماتؤدى اليه هذه المشاعر من أفعال : فليس معنى هذه الصفة أن تلك المشاعر هى فى ذاتها عناصر حقيقية للروح الأخلاقية ، وانما هى ترتبط ارتباطا وثيقا الى حد ما ، بأهم الدوافع الأخلاقية ، حتى انه ليمكن القول بأن الافتقار اليها يعد من أرجح الدلائل على وجود نقص فى الأخلاق . فعند ما يحب المرء وطنه ، وعند ما يحب الانسانية بوجه عام ، لا يمكنه أن يشهد آلام رفاقه ، أو أى كائن بشرى بوجه عام ، دون أن يتألم هو ذاته لهذا المشهد ؛ ودون أن يحس — نتيجة لذلك — بالحاجة الى مد يد المعونة لهم . وبالعكس اذا عرف المرء كيف يحصن نفسه ضد كل شعور بالشفقة ،

٩٤

فهذا يعنى أنه لا يستطيع التعلق بشيء غير ذاته ، وبالأحرى لا يستطيع التعلق بالمجتمع الذى يساهم فيه . فالاحسان اذن ليست له قيمة أخلاقية الا من حيث هو دليل على أحوال أخلاقية يرتبط بها ، ومن حيث هو دليل على وجود ميل أخلاقى الى البذل والخروج عن نطاق الذات وتجاوز دائرة المصالح الشخصية ، وهو ميل يمهد الطريق للأخلاق الحقة. وذلك أيضا هو نفس ماتدل عليه المشاعر المختلفة التى تربطنا بما تتصل به من الكائنات الفردية غير الانسان ، كالحيوانات أو الأشياء التى تزدحم بها بيئتنا المعتادة ، ومكان ميلادنا ... الخ فمن الواضح أن التعلق بالجمادات لا يمت الى الأخلاق بصلة ؛ ومع ذلك ، فان من ينفصل بسهولة كبيرة عن الأشياء التى ارتبطت بحياته ، ينم بذلك على ميل لا نطمئن اليه من الوجهة الأخلاقية ، هو الميل الى فصم كل الروابط التى تربطه بشيء غيره ، أى بالاختصار ، عن ضعف ميله الى التعلق .

٩٥

وهكذا نرى ، فى الحقيقة ، أن احسان فرد الى فرد يحتل مكانة ثانوية فى نظام السلوك الأخلاقى . ولكن ليس فى هذا ما يدعو الى العجب ؛ اذ أن ذلك الاحسان لا يستحق مكانة أرفع من هذه . ففى وسعنا أن نثبت بسهولة أن ذلك النوع من الايثار يكون عادة ذا نتائج قليلة الأهمية . فالواقع أننا لو نظرنا الى الفرد فى ذاته ، مقتصرين على قواه الخاصة ، لما وجدنا أن فى وسعه تغيير حالة المجتمع . فليس فى وسعنا أن نقوم بتأثير فعال على المجتمع الا اذا ربطنا بين قوى الأفراد بحيث نضع قوى جمعية فى مقابل قوى جمعية أخرى . ويمكننا أن نلاحظ أن الشرور التى يحاول الاحسان الفردى شفاءها أو التخفيف منها ترجع فى أساسها الى أسباب اجتماعية . فيمكن القول — بغض النظر عن حالات استثنائية خاصة — ان طبيعة البؤس فى أى مجتمع ترجع الى حالة الحياة الاقتصادية ، والى الظروف التى تطبق فيها ، أى الى تنظيم تلك الحياة نفسها. فان كنا نرى اليوم كثيراً من المشردين فى المجتمع ، وكثيراً من الذين خرجوا عن نطاق كل نظام اجتماعى ، فما ذلك الا لأن فى مجتمعاتنا الأوربية شيئا يدفع الى التشرد . واذا كان الادمان على الخمر متفشيا ، فما ذلك الا لأن ثقل وطأة المدنية يبعث فى النفوس الحاجة الى الاستثارة ، وهى حاجة يشبعها الخمر ، ان لم يشبعها شيء آخر . هذه

الشرور التى ترى بوضوح أنها ترجع الى أسباب اجتماعية ، لابد أن يتكفل المجتمع بمعالجتها ، اذ أن الفرد وحده يقف بازائها عاجزاً . والعلاج الناجع الوحيد هو أن ينظم الاحسان تنظيما اجتماعيا . فلا بد أن تتضافر الجهود الفردية وتركز وتنظم ان شئنا أن ننتهى الى نتيجة ما . وعندئذ ، يؤدى ذلك فى الوقت نفسه الى أن تزداد القيمة الأخلاقية للفعل . لا لشىء الا لأنه

٩٦ يتجه الى أهداف أعم وأكثر بعدا عن الفردية . صحيح أن المرء فى هذه الحالة لن يتاح له أن يرى بعينيه نتائج تضحيته ، ولكن صعوبة الايثار وكونه أشق على النفس ، وعدم وجود احساسات تعين عليه ؛ كل ذلك يجعل له قيمة أكبر من غيره . أما اذا مضينا على نحو مخالف لذلك ، وعالجنا كل بؤس على حدة ، دون أن نحاول معالجة الأسباب التى يرجع اليها ، فذلك أشبه بطبيب يعالج الأعراض الخارجية لمرض ما ، دون أن يحاول الوصول الى العلة الكامنة التى لاتعد الأعراض الا مظهرا خارجيا لها . حقا ان المرء قد يضطر أحيانا الى أن يقتصر على علاج الأعراض ، عند ما لاتكون فى يده حيلة أخرى : ولذا فلسنا نرمى هنا الى ذم كل احسان فردى ، أو النهى عنه . وكل ما قمنا به هو تحديد درجة الأخلاقية التى تعزى اليه فحسب .

ها نحن أولاء قد حددنا العنصرين الأولين للأخلاق . وقد كان لزاما علينا من أجل تمييزهما وتعريفهما ، أن ندرس كلا منهما على حدة ، فكان من نتيجة ذلك أن ظهرا لنا حتى الآن منفصلين مستقلين . فقد خيل الينا أن النظام شىء ، والمثل الجمعى الأعلى الذى تتعلق به شىء آخر يختلف عن الأول كل الاختلاف . ولكن الواقع أن بينهما — رغم ذلك — صلات وثيقة . فهما ليسا الا وجهين لحقيقة واحدة . وحسبنا من أجل تبين وحدتهما وتكوين نظرة عينية جامعة عن الحياة الأخلاقية ، أن نبحث عن طبيعة ومصدر تلك السلطة التى عزوناها الى القواعد الأخلاقية والتى ينحصر النظام فى احترامها : وهى مسألة لم نبحثها بعد ، وان كان فى وسعنا الآن أن نخوضها .

٩٧ لقد رأينا أن للقواعد الأخلاقية هيبة خاصة تجعل ارادة الأفراد تنصاع لأحكامها ، لمجرد كونها تأمر ، بغض النظر عن النتائج التى قد تتمخض عنها تلك الأفعال المفروضة علينا . ففى أداء المرء لواجبه احترام منه للواجب واطاعة للقاعدة لمجرد كونها قاعدة . ولكن كيف يتأتى للقاعدة التى هى من

خلق الانسان ، أن يكون لها من التأثير العلوى مايمكنها من التحكم فى ارادة الأفراد ، مع أنها لم تصدر الا عن هذه الارادة ؟ من المؤكد أننا كنا نستطيع أن نسلم بتلك الحقيقة التى لاسبيل الى انكارها حتى قبل أن يكون فى وسعنا الاتيان بتفسير لها ؛ بل انها خليقة بأن نستمسك بها حتى ولو لم يكن فى وسعنا أن نأتى بتفسير لها . اذ يجب أن نحذر من انكار الحقيقة الأخلاقية لمجرد كون الحالة الحاضرة للعلم عاجزة عن الادلاء بتفسير لها . ولكن الواقع أن ماوصلنا اليه فى الدروس السابقة يمكننا من تبديد هذا الغموض ، بدون أن نلجأ الى أى فرض خارج عن التجربة .

فلقد بينا أن هدف الأخلاق هو أن تجعل الفرد يتعلق بجماعة أو بجماعات اجتماعية عديدة ، وأن الروح الأخلاقية تقتضى هذا التعلق ذاته . فمعنى ذلك اذن أن الأخلاق قد جعلت من « أجل » المجتمع . ولكن ألا يدل هذا — بالأحرى — على أن الأخلاق خلقت « بفعل » المجتمع ؟ لنتساءل : من الذى خلقها فى الواقع ؟ أهو الفرد ؟ ان الفرد لايدرك من كل مايقع فى تلك البيئة الأخلاقية الهائلة التى يكونها مجتمع ضخم كمجتمعنا ، ومن الأفعال وردود الأفعال التى لاحصر لها ، والتى يتبادلها فى كل لحظة تلك الملايين من الوحدات الاجتماعية . ان الفرد لايدرك من كل هذا سوى الأصداء التى تتجاوب فى مجاله الشخصى فحسب . حقا ان فى وسعه أن يدرك الأحداث الكبرى التى تتبين لذهن الجماعة واضحة جلية ؛ غير أن المسار الداخلى لتلك الآلة ، والحركة الصامتة لأعضائها الباطنة ، وبالاختصار كل ما يكون جوهر حياة الجماعة ويؤدى الى استمرارها — كل هذا خارج عن نطاق ادراكه ، بعيد عن متناول يده . اننا نسمع ولا شك ذلك الدوى الصاخب للحياة المحيطة بنا ، ونشعر تماما بأن هناك من حولنا حقيقة هائلة معقدة ؛ غير أننا لانحس بذلك احساسا مباشرا ، مثلما نعجز عن أن نشعر بالقوى الطبيعية التى تحفل بها بيئتنا المادية . وكل ما يصلنا منها هو آثارها . فمن المستحيل اذن أن يكون الفرد هو مبدع ذلك النظام من الأفكار والأفعال التى لاتخصه مباشرة ، وانما تتجه نحو حقيقة غيره ، ليس له بها الا شعور مبهم . فالمجتمع فى مجموعه هو وحده الذى يشعر بذاته شعورا يكفيه ليشرع هذا النظام الذى يرمى به الى التعبير عن نفسه على النحو الذى يدرك به ذاته . فالنتيجة التى تتحتم

٩٨

منطقيا هى أنه اذا كان المجتمع هو غاية الأخـلاق ، فانه أيضا مبدعها • أما الفرد فلا يحمل فى ذاته تلك الأحكام الأخلاقية التى تبدو وكأنها قد رسمت مقدما ، على الأقل فى خطوطها العامة ، بحيث لا يكون على الفرد بعد ذلك الا أن يحـددها وينميها • وتلك الأحـكام لا يمكن أن تستخلص الا من العلاقات التى تقوم بين الأفراد مجتمعين ؛ كما أنها تعبر عن حياة الجماعة أو الجماعات التى تختص بها •

وبجانب ذلك البرهان المنطقى ، هناك برهان آخر تاريخى يدعمه ، ويبدو لنا برهانا حاسما • فما يثبت أن الأخلاق من عمـل المجتمع ، هو أنها تتنوع وتختلف بحسب اختلاف المجتمعات • فأخلاق المدن الاغريقيـة والرومانية ليست كأخلاقنا ، كما أن أخلاق القبـائل البدائية ليست كأخلاق المدنية • وصحيح أن بعض المفكرين قد حاولوا أحيـانا أن يفسروا هذا التنوع فى نظم الأخـلاق بأنه ناتج عن أخطاء راجعة الى نقص فى عقولنا • فقد زعموا أن اختلاف أخلاق الرومان عن أخلاقنا ، يرجع الى أن العقل الانسانى كان فى ذلك الحين تحجبه غـلالة كثيفة من الأوهام والخرافات التى تبددت بعد ذلك • ولكن ، ان تكن هناك واقعة أثبتها التاريخ على نحـو لايترك مجالا للشـك فيها ، فتلك هى أن أخلاق كل شعب ترتبط ارتباطا مباشرا بطبيعة الشعب الذى يمارسها • وان وثوق الصلة ليصل الى حد أنه لو كان لنا علم بالصفات العامة لأية أخلاق تتبع فى مجتمع معين ـ باستثناء الحالات الشاذة والمرضية ـ لأمكننا أن نستدل منها على طبيعـة ذلك المجتمع ، وأن تتبين الأجـزاء التى يتركب منها ، والطريقـة التى تنتظم بها • فلتخبرنى بطبيعة الزواج والأخلاق العائلية عند شعب ما ، أنبئك بالخصائص الرئيسية لتركيب ذلك الشعب • أما الفكرة القائلة ان الرومان كان فى وسعهم أن يسلكوا فى أخلاقهم سبيلا يختلف عن السبيل الذى سلكوه ، فهى سخف تاريخى بحق • فهم لم يكونوا عاجزين عن تغييرها فحسب ، بل ما كان ينبغى لهم أن يحاولوا ذلك • ولو فرضنا أنه قد وقعت معجزة فتحت أمام أذهانهم أفكاراً مشابهة لتلك التى تقوم عليها أخلاقنا الحالية ، لما أمكن المجتمع الرومانى أن يحيا • ولكن الأخلاق سبيل الى الحياة ، لا الى الموت • والنتيجة باختصار هى أن لكل نوع اجتماعى الأخـلاق الضرورية له ، كما أن لكل نوع بيـولوچى

٩٩

الجهاز العصبى الذى يمكنه من حفظ ذاته • فالأخلاق اذن من صنع المجتمع نفسه وهى تعكس بأمانة تركيب ذلك المجتمع • وكذلك الحال حتى فيما يسمى بالأخلاق الفردية • فالمجتمع ذاته هو الذى يفرض علينا كل شيء ، حتى واجباتنا بازاء أنفسنا • وهو الذى يدفعنا الى أن نحقق فى ذاتنا أنموذجا مثاليا ، ويدفعنا الى ذلك لأن فيه نفعا حيويا له • والواقع أن المجتمع لا يمكنه أن يحيا الا اذا وجدت بين أعضائه أوجه تشابه كافية ، أى اذا تكررت لديهم جميعا — على درجات متفاوتة — الخصائص الأساسية لمثل أعلى متحد ، وهو المثل الأعلى الجمعى • ومن هنا اختلف ذلك القسم من الأخلاق ككل قسم آخر ، تبعا لنماذج المجتمعات ، ولاختلاف البلدان •

فاذا ثبت لدينا هذا ، أمكننا أن نهتدى بسهولة الى حل السؤال الذى وضعناه من قبل • فاذا كان المجتمع ذاته هو الذى شرع القواعد الأخلاقية ، ١٠٠ فلا بد أن يكون هو أيضا الذى أضفى عليها تلك السلطة التى نعزوها اليها ، والتى نحاول تفسير مصدرها • ولنتساءل : ماهى السلطة ؟ فى وسعنا ، دون أن نقتضب فى كلمات موجزة مشكلة على هذا القدر من التعقيد ، أن نقترح لها التعريف الآتى : السلطة صفة يكتسبها الكائن الحقيقى أو العقلى بالنسبة الى أفراد معينين ، لمجرد كون هؤلاء الأخيرين يرون فيه قوى أسمى من تلك التى ينسبونها الى أنفسهم • وليس من المهم أن تكون تلك القوى حقيقية أو خيالية : بل يكفى أن تتصورها النفوس على أنها حقيقية • فللساحر سلطة بالنسبة الى من يؤمنون به • ومن هنا قيل عن السلطة انها معنوية ، لأنها ليست فى الأشياء ، وانما فى النفوس • ففى وسعنا الآن أن نبين بسهولة ، وفى أذهاننا هذا التعريف ، أن أكثر كائن تتوافر فيه الشروط الضرورية لتكوين سلطة ، هو الكائن الجمعى • اذ ينتج من كل ما قلناه أن المجتمع يطغى على الفرد الى حد هائل ، لا فى السعة المادية فحسب ، بل فى القوة المعنوية أيضا • فالأمر لا يقتصر على ما لديه من قوى هائلة لا تقارن بجانبها قوى الفرد ، ما دامت راجعة الى تركز كل القوى الفردية فى وعاء واحد ، بل ان فى المجتمع كذلك مصدر تلك الحياة العقلية والأخلاقية التى غذينا بها عقولنا وأخلاقنا • فالتربية بالنسبة الى جيل ناشيء ، ليست الا الاندماج رويدا رويدا فى المدنية السائدة ، وبقدر ما يتم هذا الاندماج ، يستحيل

انسانا ذلك الحيوان الذى يكون عليه المرء حين ميلاده . ومن الواضح أن المجتمع هو حامل لتراث المدنية جميعه ، وهو الأمين عليه والمنمى له ، وهو ١٠١ الذى يورثه من جيل الى جيل ، وعن طريقه يستمر حتى يصل الينا . فالى المجتمع ندير بكل هذا التراث ، ومنه نتلقاه . وهكذا يتبين لنا مدى السلطة التى لابد أن تكتسبها فى نظرنا قوة معنوية لا يعد ذهننا بالقياس اليها سوى تجسد جزئى فحسب . بل ان عنصر الغموض الذى يكاد يكمن فى كل فكرة عن السلطة ، يتمثل بدوره فى شعورنا بالمجتمع . فمن الطبيعى — فى الواقع — أن يحار لب الانسان بازاء كائن له قوى فوق البشر ، وأن يشعر من جراء ذلك بشىء من الغموض ؛ ولهذا كانت السلطة تبلغ أعلى مراتبها اذا اتخذت الصورة الدينية بوجه خاص . ولقد رأينا منذ برهة أن المجتمع حافل بالغموض فى نظر الفرد . فالمرء لايعلم ماذا يجرى كما يقول « پو »[1] . والواقع أننا نحس دائما بأن حولنا أشياء كثيرة تحدث دون أن نعلم عن طبيعتها شيئا . فهناك قوى من كل نوع تتحرك وتتقابل وتصطدم بقربنا تماما ، بل وتكاد تحتك بنا فى طريقنا ، دون أن نراها ، حتى اللحظة التى تتبين فيها — نتيجة لوقوع حادث عنيف له خطورته — أن هناك شيئا خفيا غامضا قد وقع بقربنا ، وان كنا لم نشك فى حدوثه ، ولم ندرك الا نتائجه . على أن هناك حقيقة أخرى تؤدى بنا على وجه الخصوص الى هذا الشعور : هى ضغط المجتمع الدائم علينا — ذلك الضغط الذى لايمكننا الا أن نحس به . ففى كل مرة تتدبر فيها لنعلم كيف يجب علينا أن نسلك ، نجد صوتا يتكلم فينا ويهيب بنا قائلا : هو ذا واجبك . وعند ما تتخاذل عن أداء ذلك الواجب الذى بين لنا على هذا النحو ، يعلو ذلك الصوت ذاته محتجا على فعلنا . ولما كان ذلك الصوت يتكلم بلهجة الأمر ، فانا نحس دائما بأنه لابد صادر عن كائن يعلو علينا . غير أننا لا نتبين بوضوح من هو أو ١٠٢ ما هو ذلك الكائن . ولهذا لجأ خيال الشعوب — من أجل تفسير ذلك الصوت الخفى الذى تختلف لهجته عن لهجة الصوت الانسانى — لجأ ذلك الخيال الى أن يعزوه الى كائنات علوية تسمو على الانسان ، وأصبحت هذه

---

(١) ادجار بو (Ebgar Poe) كاتب أمريكى ولد ببلدة بوسطن عام ١٨٠٩ وتوفى سنة ١٨٤٩ .
(المترجم)

الكائنات موضوعا للعبادة ؛ وهنا لا تكون العبادة سوى المظهر الخارجي للاعتراف بالسلطة التي تعزى اليها • وعلينا نحن أن نزيل عن هذه النظرة ما علق بها في خلال التاريخ من صور أسطورية ، وأن نصل الى الحقيقة من وراء الرمز • أما تلك الحقيقة ، فهى المجتمع — هى المجتمع الذى بث فينا ، حين عمل على تكويننا خلقيا ، تلك المشاعر التى تملى علينا سلوكنا بلهجة آمرة صارمة ، أو تثور علينا بمثل هذه القوة عند ما نأبى أن نمتثل لأوامرها • فضميرنا الأخلاقى لم ينتج الا عن المجتمع ولا يعبر الا عنه • واذا تكلم ضميرنا ، فانما يردد صوت المجتمع فينا • ولا شك فى أن اللهجة التى يتكلم بها هى خير دليل على السلطة الهائلة التى يتمتع بها •

وليس هذا كل شىء : فالمجتمع ليس سلطة أخلاقية فحسب، بل ان كل الدلائل تؤكد أن المجتمع هو النموذج والمصدر لكل سلطة أخلاقية• ولاشك أنه مما يصادف هوى فى نفوسنا أن نعتقد بأن هناك أفرادا لا يدينون بنفوذهم وهيبتهم الا لأنفسهم ، ولسمو طبيعتهم • ولكن لنتساءل : لأى شىء يدين هؤلاء الأفراد حقا بهذا النفوذ ؟ ألقوتهم الجسمية المفرطة ؟ ان تلك القوة الجسمية لا تضفى عليهم أية سلطة أخلاقية ، لأن المجتمع اليوم يأبى أن يعترف بسيادة القوة الجسمية فى المجال الأخلاقى• فلم يعد المرء يحترم غيره اليوم لمجرد كونه عظيم القوة ، بل أنه لا يكاد يخشى منه شيئا : اذ أن التنظيم الاجتماعى اليوم يحول بينه وبين البطش بقوته ، وبالتالى يقلل من رهبة الناس منه • فان لم تكن القوة الجسمية هى مصدر السلطة الأخلاقية ، فهل ١٠٣ يكفى الذكاء الخارق ، والتفوق العلمى الهائل ، لكى يضفى على أولئك الذين يمتازون به سلطة تتناسب مع رفيع مكانتهم العقلية ؟ هنا أيضا لا بد لتوافر هذه السلطة من أن يكون رأى الناس معترفا بالقيمة المعنوية للعلم • فقد كان جاليليو محروما من كل سلطة بازاء المحكمة التى أدانته • وأن أعظم عباقرة العلم لا يمكن أن يتوافر له أى نفوذ بين شعب لا يؤمن بالعلم • فهل يكون للسمو الأخلاقى حظ أوفر فى كسب السلطة الأخلاقية لصاحبه ؟ هنا أيضا لا بد أن تكون أخلاق الفرد هى الأخلاق التى يتطلبها المجتمع بالضبط • اذ أن أى فعل لا يقره المجتمع على أنه أخلاقى ، مهما كان نوعه ، لا يمكن أن يكسب فاعله أى قدر من الهيبة أو النفوذ • فقد كان المسيح وسقراط

رجلين لا أخلاقيين فى نظر معظم مواطنيهما ، ولم يكن لهما بينهم أية سلطة .
ومجمل هذا كله أن السلطة لا تكمن فى أية ظاهرة خارجية موضوعية ،
تتضمنها منطقيا وتنتجها بالضرورة ، وانما هى تنحصر كلها فى فكرة الناس
عن هذه الظاهرة ؛ فهى مسألة رأى عام ، والرأى العام ظاهرة جمعية . فهو
ليس الا شعور المجموع . وفضلا عن ذلك ، فمن السهل أن ندرك لماذا
ترجع كل سلطة أخلاقية الى أصل اجتماعى . فالسلطة هى صفة انسان يسمو
عن بقية الناس ، أى أنه انسان أعلى . على أن أذكى الناس وأقواهم وأكثرهم
استقامة ، يظل مع ذلك انسانا ؛ فليس بينه وبين أقرانه الا فرق فى الدرجة .
والمجتمع وحده هو الذى يعلو على الأفراد . فعنه اذن تصدر كل سلطة .
وهو الذى يضفى على أناس معينين تلك الصفة الفريدة ، وذلك النفوذ
الذى يعلو بأصحابه عن أنفسهم . وهكذا يصبح كل منهم انسانا أعلى ، لأنه
يشارك بهذا فى ذلك النوع من العلو والسمو الذى يتصف به المجتمع
بالقياس الى أفراده .

١٠٤ فلنطبق ما قلناه الآن على قواعد الأخلاق ، وسنجد أننا نستطيع دون أى
عناء أن نعلل السلطة التى تكتسبها تلك القواعد . فالأخلاق لا تبدو لنا ،
ولم تبد للناس دائما على أن لها نوعا من العلوية المثالية الا لأنها ظاهرة
اجتماعية ؛ وانا لنحس بأنها تنتمى الى عالم يسمو علينا وهذا هو ما أوعز
الى الناس الاعتقاد بأنها صوت وقانون لقوة فوق الانسانية . بل انه
لو كانت هناك أفكار ومشاعر تتركز فيها سلطة الجماعة أقوى تركيز ، فتلك
يقينا هى الأفكار والمشاعر الأخلاقية . اذ ليست هناك أفكار ومشاعر
أخرى لها مثل هذا الارتباط الوثيق بأهم ما فى الشعور الجمعى من عناصر :
فهى الجزء الحيوى فى ذلك الشعور . وهكذا نستطيع أن نعلل ونوضح
ماذكرناه من قبل عن طريقة تأثير القواعد الأخلاقية على الارادة . فربما بدا
للبعض حين تكلمنا عن تلك القواعد على أنها قوى تحصرنا وتحدنا ،
أننا انما كنا نبعث الحياة فى تجريدات . اذ ما هى القاعدة ، ان لم تكن مجرد
جمع بين أفكار تجريدية ؟ وعندئذ ، كيف يمكن لصيغة لفظية بحتة أن
يكون لها مثل هذا التأثير ؟ هذا هو ما قد يبدو من مناقشتنا السابقة ،
غير أننا نرى الآن أن هناك ، من وراء هذه الصيغة اللفظية ، قوى حقيقية

هى روح هذه الصيغة ، بينما الصيغة ليست الا اطارا خارجيا لها . فلو تأملنا قواعد أخلاقية مثل : « لا تقتل » أو « لا تسرق » — وهى القواعد التى ظل الناس يتناقلونها من جيل الى جيل طوال قرون عديدة — لماوجدنا فيها أية صفة سحرية تفرض على الناس احترامها . غير أن هناك من وراء هذه القواعد ، مشاعر جمعية ، وأحوال الرأى العام الذى لاتعبر الا عنه ، والذى تستمد قوتها منه . اذ أن هذا الشعور الجمعى قوة لها من الحقيقة والفاعلية ما للقوى التى يحفل بها العالم المادى . وبالاختصار ، فعندما يحدنا النظام الأخلاقى ، فانما يكون المجتمع هو الذى يحصرنا ويحدنا . وهذا هو الموجود الحسى الحى الذى يضع لنا حدودا ، والذى لا يدهش ١٠٥ المرء لقوة تأثيره حين يعرف كنهه ، ويعلم الى أى حد يفوق القوى الأخلاقية للأفراد .

ويؤدى بنا ذلك فى الوقت نفسه الى أن نتبين كيف يرتبط عنصرا الروح الأخلاقية كل منهما بالآخر ، وما الذى يجمع بينهما . فبدلا من أن نرى فيهما شيئين متميزين مستقلين ، يجتمعان على نحو مبهم فى جذور حياتنا الأخلاقية ، نرى أنهما ليسا فى الواقع الا وجهين لشىء واحد ، وأعنى به المجتمع . فما هو النظام فى الواقع ، ان لم يكن المجتمع منظورا اليه من حيث هو يوجهنا ويملى علينا أوامره ويفرض علينا قوانينه ؟ ولو تأملنا العنصر الثانى ، أى التعلق بالجماعة ، لاهتدينا ثانية الى المجتمع ، ولكن منظورا اليه هذه المرة على أنه شىء طيب مرغوب فيه ، وعلى أنه غاية تجذبنا ومثل أعلى نسعى الى تحقيقه . ففى الحالة الأولى يبدو لنا المجتمع كسلطة تحصرنا وتضع لنا حدودا ، وتقف فى سبيلنا ، ومع ذلك ننحنى أمامها فى شعور من الخشوع الدينى . وفى الحالة الثانية ، يظهر المجتمع كقوة مناصرة وحامية لنا ، فهو الأم الرءوم التى نستمد منها كل ما هو أساسى فى جوهرنا العقلى والأخلاقى ، والتى تتجه نحوها اراداتنا يدفعها شعور من الحب والاعتراف بالجميل . فهو فى احدى الحالتين أشبه باله صارم مرهوب الجانب ، ومشرع دقيق لا يسمح بأى خرق لأوامره ؛ وفى الأخرى أشبه بالاله المنقذ الذى يضحى المؤمن من أجله بقلب راض .

ويدين المجتمع بذلك المظهر المزدوج وذلك الدور الثنائى ، الى تلك

الصفة الفذة وهى أنه يسمو على الأفراد . فعلو المجتمع عنا هو الذى مكنه من أن يأمرنا ويصبح سلطة آمرة ، ولو كان فى مستوانا ، لما أمكنه الا أن يوعز الينا بنصائح لا تلزمنا بشيء ، ولا تفرض طاعتها على ارادتنا .

١٠٦ وكذلك نجد أن علوه عنا هو الذى جعله الهدف الممكن الوحيد للسلوك الأخلاقى : اذ أن هذه الغاية لما كانت تعلو على غاياتنا الفردية ، فأنا لا نستطيع أن نسعى الى تحقيقها بدون أن نحاول بالقدر نفسه أن نرتفع عن ذاتنا ، وتتجاوز طبيعتنا الفردية ، وهو أسمى مطمح سعى اليه أو يمكن أن يسعى اليه الانسان . ومن هنا لم تكن أعظم شخصيات التاريخ ، أى تلك التى تبدو لنا أرفع الى حد هائل من كل من عداها — لم تكن تلك شخصيات كبار الفنانين أو كبار العلماء أو السياسيين ، وانما شخصيات من قاموا أو ظن انهم قاموا بأمجد الأفعال الأخلاقية . ونذكر منهم على سبيل المثال : موسى ، وسقراط ، وبوذا ، وكنفوشيوس ، والمسيح ، ومحمد ، ولوثر . ذلك لأن هؤلاء ليسوا فقط رجالا عظاما ، أى أفرادا مثلنا بالرغم مما يمتازون به من مواهب تفوق مواهبنا . ولكنهم يبدون لنا وكأنهم قد ارتفعوا فوق مصاف البشر واكتسبوا صفة الخلود لأنهم يختلطون فى أذهاننا بذلك المثل الأعلى غير الشخصى الذى تجسد فيهم ، وبالجماعات البشرية الكبيرة التى تمثلت فيهم . فمع أن خيال الشعوب لم يؤلههم، فانه قد أحس مع ذلك بضرورة وضعهم فى مكان منفرد، وتقريبهم من الألوهية الى أكبر حد ممكن .

ولنلاحظ أن النتيجة التى انتهينا اليها هنا لا تخالف الآراء الشائعة ، بل نجد فيها بعكس ذلك ما يدعمها ، وما يعطيها فى الوقت نفسه تحديدا جديدا . فالواقع ان كل الناس يميزون تميزا يتفاوت فى دقته ، بين عنصرين فى الأخلاق ، يناظران تماما هذين العنصرين اللذين ميزنا نحن بينهما : وهما اللذان يسميهما الأخلاقيون باسم الخير والواجب . فالواجب هو الأخلاق

١٠٧ من حيث هى آمرة وناهية . هو الأخلاق القاسية الصارمة ذات الأوامر الجبرية ، وهو التعاليم التى يجب اطاعتها . أما الخير فهو الأخلاق من حيث تبدو لنا شيئا طيبا ، ومثلا أعلى نحبه ونهفو اليه بحركة تلقائية للارادة .

غير أن عيب فكرتي الواجب والخير هو أنهما في حد ذاتهما تجريدات تظل في الهواء ان لم ترتبط بحقيقة حية ، وبالتالي ، تفتقر الى كل ما هو ضروري لمخاطبة النفوس والقلوب ، وبخاصة نفوس الأطفال وقلوبهم . ولا شك أن من كان لديه شعور حي بالأمور الأخلاقية ، يمكنه أن يتحدث عنها بحرارة ، وتنتقل حرارته الى السامعين . ولكن هل من الواجب أن تنحصر التربية العقلية في مجرد وعظ حار لا يهيب الا بالعواطف ، مهما كان نبل هذه العواطف التي يثيرها الوعظ ؟ الحق أن تربية كهذه لن تختلف في شيء عن تلك التي نحاول التملص منها ، ما دامت العاطفة نوعا من أنواع التحيز والهوى ؛ بل هي أظهر ضروب التحيز . ومع ذلك ، فنحن لا ننكر ضرورة ايقاظ العواطف ، لأنها هي القوى المحركة للسلوك . غير أن الواجب هو أن نوقظها بوسائل يقدرها العقل . كما يجب ألا تكون عواطف هوجاء ، وأن نضع الى جانبها الفكرة التي ترشد تلك العواطف وتوجهها. أما اذا اقتصر المرء على أن يردد بلغة عاطفية حية ، كلمات مجردة ككلمتي الخير والواجب، فلن يؤدي ذلك الا الى نوع من الثرثرة الأخلاقية. فعلينا أن نجعل الطفل يحتك بالأشياء وبالحقائق العينية الحية ، التي لاتعبر الألفاظ المجردة الا عن أعم صفاتها . ولما كنا قد بينا من قبل ماهية هذه الحقيقة ، فان التربية الأخلاقية ترتكز هكذا على أساس وطيد ولا تجد ١٠٨ نفسها أمام مبادىء أسيء تحديدها ؛ بل تجد لها نقطة ارتكاز في عالم الواقع ، وتدرك ما هي القوى التي يجب عليها استخدامها ، والتي يتعين عليها التأثير بها على الطفل ، لتجعل منه كائنا أخلاقيا .

الدرس السابع

خلاصة البحث فى العنصرين الأولين للحياة الأخلاقية

والكلام على العنصر الثالث : استقلال الارادة

١٠٩ يرمى المنهج الذى تتبعه فى دراسة الظواهر الأخلاقية الى أن يضفى وضوحا ودقة على الأفكار المشوشة المضطربة التى تدور فى الشعور الأخلاقى للجماعة • فهدفنا هو أن نعين ذلك الشعور على أن يتأمل ذاته بوضوح ، ويتعرف على نفسه من خلال الميول المتنوعة والأفكار المضطربة المتباينة التى تتنازعه • ولم نكن نرمى من ذلك الى أن نفرض رأينا عليه ، اذ أن ذلك الشعور هو الحقيقة الأخلاقية التى يتعين علينا أن نتخذها نقطة بداية ، والتى يجب أن نعود اليها على الدوام • بل انه هو نقطة البداية الوحيدة بالنسبة الينا ؛ وبدون ذلك لم يكن ثمة سبيل الى ملاحظة الأخلاق كما هى موجودة بالفعل • فلا شك أن بحثا فى الأخلاق لايبدأ بملاحظة الأخلاق كما هى ، حتى يصل الى فهم ماهيتها ، والعناصر الأساسية التى تتركب منها ، والوظائف التى تؤديها — مثل هذا البحث لايقوم على أساس • وانما الموضوع الوحيد الممكن للبحث ينصب على أحكام الضمير العام حسب ما ندركها بالملاحظة • على أنه يتعين علينا — من جهة أخرى — أن نعود الى ذلك الضمير العام فى ختام البحث ، لنحاول توضيحه ، بأن نستبدل بأفكاره المضطربة أفكاراً أخرى لها من الوضوح والنظام قدر أكبر • ولهذا اتخذت

١١٠ لنفسى قاعدة هى أن أبحث ، فى كل خطوة نخطوها الى الأمام ، وفى كل فكرة واضحة نأتى بها ، عما يناظرها من الأفكار الأخلاقية الشائعة ، وعن الاحساسات المبهمة التى تعبر تلك الأفكار عن صورتها العلمية الدقيقة •

ولهذا عملت — بعد أن ميزت بين العنصرين الأولين الأساسيين للأخلاق

ـ على أن أبين أن لدى جميع الناس تميزاً قد تختلف صوره ، ولكنه مشابه لهذا التمييز الذى أتينا به ، وان لم يكن يماثله من كل الوجوه . فكل باحث أخلاقى قد لاحظ أن للأخلاق نوعين من الموضوعات متباينين الى حد ما : هما اللذان نشير اليهما عادة باسم الخير والواجب . فالواجب هو الأخلاق من حيث هى آمرة ، وهو الأخلاق بوصفها سلطة يتعين علينا اطاعتها ، لا لشىء الا لأنها سلطة فحسب . أما الخير فهو الأخلاق باعتبارها شيئا طيبا يجذب اليه الارادة ، ويثير الرغبة نحوه تلقائيا . ولاشك أنه ليس من الصعب أن نرى أن الواجب هو المجتمع من حيث انه يفرض قواعد ويضع حدودا لطبيعتنا ؛ بينما الخير هو المجتمع ، ولكن من حيث هو حقيقة أكثر ثراء من حقيقتنا ، بحيث اذا تعلقنا بها ينتج عن ذلك امتلاء فى كياننا . فكلا الجانبين يعبر اذن عن شعور واحد ، ومؤداه أن الأخلاق تتمثل لنا على وجهين : أحدهما تشريع آمر يتطلب منا طاعة تامة ، والآخر مثل أعلى رفيع يهفو الى احساسنا تلقائيا ، ومع أن الذى يظهر فى الحالتين هو شعور واحد ، فان هذا الشعور يختلف اتجاهه فى كلتيهما عن الأخرى اختلافا كبيرا . وقيمة هذا الاختلاف ليست نظرية فحسب . فالواقع أن الخير والواجب كلمتان مجردتان ، احداهما صفة والأخرى اسم مصدر [1] ، وهما تلخصان صفات حقيقة خيرة ، ولها فى الوقت نفسه القدرة على اجبار ارادتنا . فماهى هذه الحقيقة ؟ أهى الأخلاق ؟ ان الأخلاق ذاتها ليست الا مجموعة من الأحكام والقواعد العامة . فما هى الحقيقة التى تعبر عنها تلك الأحكام وتصف طبيعتها ؟ هذا السؤال ، الذى لايدور بخلد الضمير العام ، هو ما حاولنا الاجابة عنه ، وبهذا قدمنا للتربية الوسيلة الوحيدة لتكوين الروح الأخلاقية للطفل تكوينا عقليا . اذ أنه ليست هناك سوى طريقة واحدة لايقاظ الأفكار والمشاعر فى روح الطفل ، دون الالتجاء الى وسائل غير عقلية ، أو الاستعانة فقط بتأثير العاطفة العمياء : تلك الطريقة هى أن نجعل الطفل يرتبط ويتصل اتصالا مباشرا بقدر الامكان بالشىء نفسه الذى تتعلق به أفكاره ومشاعره . هذه هى الطريقة الوحيدة التى تبعث فينا ، نتيجة لتأثيرها على ضميرنا ، حالات نفسية تعبر عنه . وهكذا نجد التربية بواسطة الأشياء صالحة فى

١١١

(١) فى الفرنسية Devoir

مجال الثقافة الأخلاقية مثلما تصلح فى مجال الثقافة العقلية . والآن وقد علمنا ما هى الأشياء ، وما هى الحقيقــة العينية التى تعبر عنها المشاعر الأخلاقية ، فقد تبدت لنا كل معالم الطريق الذى تتبعه فى التربية الأخلاقية . ويكفى أن يتغلغل هذا الشيء (أى المجتمع) فى المدرسة ، ونجعل منه عنصراً من عناصر البيئة المدرسية ، ونمثله للأطفــال على مختلف صوره ، بحيث ينطبع تماما فى أذهانهم . وعندئذ سنجد أننا اهتدينا على الأقل الى المبــدأ الذى تتبعه فى التربية العملية .

وهنا لانصل الى ربط عنصرى الأخــلاق بالواقع فحسب ، بل يتبين لنا بوضوح مصدر وحدتهما . فمسألة الوصول الى كيفية ارتباط الخير بالواجب وبالعكس ، طالما حيرت فلاسفة الأخلاق ، ولم يجدوا من وسيلة لحل هذه المشكلة الا بأن يستنبطوا احــدى هاتين الفكرتين من الأخرى . ففريق من

١١٢ هؤلاء الفلاسفة يرى أن الخير هو الفكرة الأصلية التى اشتق منها الواجب . وأن اتباع القاعدة يكون واجبا علينا لأن الفعل الذى تأمر به خير . ولكن لو كان هذا صحيحا ، لكان معناه القضاء على فكرة الواجب واختفاؤها تماما اذ أن أداءنا الفعل لأننا نحبه ، ولأنه خير ، لايعنى أداءه بدافع الواجب . وانما الواجب ، على عكس ذلك ، يتضــمن بالضرورة فكرة مجهــود تحتمه مقاومة العواطف ، ففى باطن فكرة الالزام تكمن فكرة القهر الأخلاقى . أما الفريق الآخر من الأخلاقيين ، فقد حاول أن يستمد الخير من الواجب ، وأكد أن الخير الوحيد هو أداء الواجب . ولكن عندئذ ستفقد الأخلاق كل ماهو جذاب ، وكل مايخاطب الشعور ، وكل مايحفز نحو الفعل التلقائى ، لتصبح قاعدة آمرة ، أساسها الاجبار ، بحيث يتعين علينا اطاعتها دون أن تتجاوب الأفعال التى تفرضها علينا مع أى شيء فى طبيعتنا ، ودون أن نجد فيها أى نفع لصــالحنا . فهنــا تختفى فكرة الخير ، مع أنها لا تقــل ضرورة عن الأخرى : اذ أن من المستحيل علينا أن نؤدى سلوكا دون أن يبدو لنا فعلنا خيرا على نحو ما ، ودون أن نجد لنا صالحا معينا فى اتمامه . وهكذا يتضح لنا أن كل المحــاولات التى بذلت للتوحيد بين هاتين الفكرتين باســتمداد احداهما من الأخرى ، تنتهى حتما الى القضاء على احداهما : فاما أن يطغى الخير على الواجب ، أو أن يطغى الواجب على الخير ، وكلا الأمرين لا يبقى

لنا سوى أخلاق هزيلة ناقصة • فالمشكلة اذن لو صيغت بهذا الشكل لكان من المستحيل حلها • وعلى العكس من ذلك ، نجد أن فى وسعنا حلها دون عناء عندما ندرك أن هذين العنصرين للأخلاق ليسا الا وجهين مختلفين لحقيقة واحدة : فعندئذ لا تأتى وحدتهما من جعل أحدهما ملحقا من ملحقات الآخر ؛ وانما تنشأ عن وحدة الكائن الحقيقى اللذان يعبران عن ناحيتين مختلفتين من ١١٣ نواحى نشاطه • فنظراً لأن المجتمع أعلى منا فانه يأمرنا ؛ ومن جهة أخرى ، فنظرا لتغلغله فينا مع علوه علينا ، ونظراً لأنه يدخل فى تكوين ذاتيتنا ، نراه يجذبنا تلك الجاذبية الخاصة التى تلهمنا غاياتنا الأخلاقية • فليس لنا اذن أن نحاول أن نستمد الخير من الواجب أو العكس ، وانما يبدو لنا المجتمع — تبعا لنظرتنا اليه على أحد الوجهين — كقوة تفرض علينا قانونا ، أو ككائن محبوب نهب أنفسنا له • كذلك يصدر سلوكنا عن احترام للواجب أو حب للخير ، تبعا لاختلاف التصور الذى يحدد ذلك السلوك • ولما كان تصور المجتمع باحدى وجهتى النظر هاتين ، مع استبعاد الأخرى تماما ، يكاد يكون مستحيلا ، ولما كان من المحال أن نفصل فصلا قاطعا بين وجهين لحقيقة واحدة ؛ ولما كان الارتباط الطبيعى بين العنصرين يحتم أن تظهر فكرة أحدهما — وان يكن ظهورا خافتا الى حد ما — عند ما تحتل فكرة العنصر الآخر مكان الصدارة فى الشعور — فنتيجة هذا كله هى أننا لو توخينا الدقة فى تعبيرنا لقلنا اننا لا نسلك مطلقا بدافع الواجب البحت أو بدافع الحب الخالص للمثل الأعلى فحسب ؛ وانما لا بد أن يصحب أحد هذين الشعورين الآخر دائما فى السلوك العملى ، بوصفه عاملا مساعداً ومكملا له على الأقل • والواقع أنه ليس هناك سوى نفر قليل من الناس — ان وجدوا على الاطلاق — يمكنهم أداء واجبهم لمجرد كونه واجبا ، دون أن يتملكهم على الأقل شعوراً غامض بأن الفعل المفروض عليهم نافع لهم على نحو ما ، أعنى دون أن يميلوا اليه بدافع طبيعى من شعورهم • وعلى العكس من ذلك ، نجد أنه على الرغم من كون المجتمع فينا ، ورغم اختلاطنا به اختلاطا جزئيا ، فان الغايات الجمعية التى نستهدفها عند ما نسلك سلوكا أخلاقيا ، تسمو عنا الى حد أنه يتعين علينا ، من أجل الارتقاء الى مكانتها العليا ، وتعدى ١١٤ نطاق ذاتنا الى هذا الحد ، أن نبذل مجهوداً ما ، لم نكن لنستطيع أداءه لو

لم تأت فكرة الواجب ، والشعور بأن علينا أن نسلك على هذا النحو ، وبأننا مجبرون على ذلك — فيقوى تعلقنا بالجماعة وتدعم النتيجة التى تترتب على هذا التعلق .

ولكن مهما بلغ وثوق الصلات التى تجمع بين هذين العنصرين ، ومهما كانت درجة تداخلهما ، فمن المهم أن نلاحظ أن بينهما مع ذلك اختلافا كبيرا . ودليل ذلك أن كلا منهما ينمو — فى الفرد كما فى الشعوب — فى اتجاه مضاد للاتجاه الذى ينمو فيه الآخر . ففى الفرد يسود واحد منهما دائما ، ويضفى لونه الخاص على الطابع الأخلاقى لصاحبه . وهكذا يمكننا أن نميز فى هذا الصدد بين نوعين متطرفين ومتضادين من الطبائع الأخلاقية للناس ، يرتبط بكل منهما بالطبع عدد كبير من الفروق الثانوية . فلدى فريق من الناس يسود الشعور بالقاعدة والنظام . فهم يؤدون واجبهم — حالما يتبينونه — كاملا وبلا تردد ، لمجرد كونه واجبهم ، ودون أن يصادف ، — فى حد ذاته — هوى عظيما فى نفوسهم . هؤلاء هم ذوو العقول المتينة والارادة القوية ، الذين تمثل اتجاهم خير تمثيل نظرية « كانت Kant » فى الأخلاق (١) ، والذين يقل لديهم نمو القوى الوجدانية عن القوى الفكرية الى حد كبير . فهم يطيعون بمجرد أن يخاطبهم عقلهم ؛ أما تأثير عواطفهم فيطرحونه جانبا . ومن هنا كان تركيبهم يتسم بطابع من الثبات والعزم المتين ، الى جانب ما يتصفون به من برود وقسوة وصرامة . وأوضح ميزاتهم هى قوة الرضا والقناعة التى يمكنهم أن يروضوا بها نفوسهم . ولهذا فهم ليسوا مغالين فى حقوقهم ، ولا يعتدون على حقوق الغير ، وان كانوا مع ذلك أقل قدرة على تلك السورات التلقائية التى يهب فيها المرء نفسه ويضحى بها راضيا .

أما الفريق الآخر ، فهم بدلا من أن يقيدوا أنفسهم ويفرضوا عليها نطاقا من القناعة ، يميلون الى بذل أنفسهم والتوسع خارج ذاتهم ؛ فهم يميلون الى التعلق بغيرهم والولاء لهم . تلك هى القلوب المحبة والنفوس الكريمة المتحمسة ، وان كان عيبهم هو صعوبة اخضاع نشاطهم لقاعدة . فهم رغم قدرتهم على الأفعال المفاجئة القوية الأثر ، يخضعون بصعوبة لأداء واجبهم اليومى . فليس لسلوكهم الأخلاقى اذن ذلك التسلسل المنطقى ، وذلك

١١٥

(١) يرى كانت أن العمل لا يكون خلقيا الا اذا كان منبعثا عن شعور بالواجب .
(المترجم)

الأحكام الجميل الذى نلاحظه لدى الأولين . وعلى المرء أن يقتصد فى ثقته بهؤلاء العاطفيين الى حد كبير : اذ أن العواطف مهما سمت ، تتجه بتأثير الظروف الطارئة الى أكثر الاتجاهات اختلافا . وبالجملة ، فهذان النوعان متقابلان كعنصرى الأخلاق : فأحد الجانبين يمتاز بضبط النفس وقوة الكبت والتحكم فى الذات ، الذى تنميه ممارسة الواجب ، والآخر يتصف بذلك النشاط الايجابى الخالق ، الذى ينميه الاتصال الدائم الوثيق بمصدر كل أنواع النشاط الأخلاقى ، أى بالمجتمع .

والأمر فى المجتمعات لا يختلف عنه فى الأفراد . ففيها أيضا يسود أحد العنصرين تارة والآخر تارة أخرى ، فتتغير مظاهر الحياة الأخلاقية تبعا للعنصر السائد . فعند ما يبلغ شعب معين مرحلة الاتزان والنضوج ، وعندما تهتدى وظائفه الاجتماعية الى النظام الصالح لها لفترة معينة على الأقل ، وعند ما تجمع أغلبية الأفراد على التمسك بأهم ما فى المشاعر الجماعية . عندئذ يكون الميل الى القاعدة والنظام هو السائد بالطبع . وفى هذا المجتمع لا تقابل أية محاولة من شأنها أن تعكر صفو نظام الأفكار الشائعة والمبادىء السائدة الا بالرفض ، حتى ولو كان القصد منها نبيلا . بل قد يحدث أحيانا أن يتطرف ذلك الميل النفسى الى النظام فى المجتمع ، الى حد أن يمتد تأثيره لا الى العادات السلوكية الشائعة فحسب ، بل الى الفنون والآداب التى تعبر بطريقتها الخاصة عن التكوين الأخلاقى للأمة . وتلك هى الصفة المميزة لعصر كعصر لويس الرابع عشر أو الامبراطور أغسطس ، حين يبلغ المجتمع مرتبة السيطرة التامة على ذاته . وعلى العكس من ذلك ، نجد فى عصور الانتقال ، أن روح الخضوع للقاعدة لاتستطيع أن تحتفظ بقوتها المعنوية نظراً لأن القواعد التى كانت شائعة قديما تكون فى هذه المرحلة مزعزعة فى بعض نواحيها على الأقل . فلا مفر فى هذه الحالة من أن يقل شعور النفوس بسلطة نظام انتابه الضعف بالفعل . ونتيجة ذلك أن يصبح العامل الأخلاقى السائد بحق هو العنصر الثانى للروح الأخلاقية ، أى الحاجة الى هدف يتعلق به المرء ، ومثل أعلى يتفانى من أجله ، أى بالاختصار ، روح التضحية والولاء .

وتلك هى النتيجة التى نود أن ننتهى اليها ، وهى أننا نمر الآن باحدى هذه المراحل الحرجة . بل ان التاريخ لم يشهد أزمة أخطر من تلك التى انتابت

المجتمعات الأوربية منذ أكثر من قرن ، اذ فقد النظام الاجتماعى بصورته الموروثة كل سلطة له ، كما تثبت ذلك الميول المتباينة التى تتنازع الضمير العام ، والقلق السائد الذى ينجم عنها . ونتيجة لذلك ، فقدت روح الخضوع للقاعدة ذاتها كل تأثير لها . وفى مثل هذه الحالة لايكون هناك مخرج سوى الالتجاء الى العنصر الآخر للأخلاق . ونحن لاننكر أن روح الخضوع للقاعدة عامل لايمكن تجاهله تماما فى أى عصر من العصور ، بل لقد ذكرنا أن الشعور بضرورة القواعد الأخلاقية ألزم فى الوقت الذى يعمل فيه المرء على تبديلها ، منه فى أى وقت آخر . فمن الضرورى أن ننمى لدى الطفل هذا الشعور ، وتلك مهمة لا يجب أن يتخلى عنها المربى بأى حال ، وسنرى بعد قليل كيف يمكنه أداؤها . ومع ذلك ، فلا يمكن أن تؤدى روح الخضوع للقاعدة كل أثرها النافع الا عند ما تكون الأخلاق مستقرة مادام هدفها هو أن تدعم وتحفظ الخصائص الأساسية التى تفترض الأخلاق أنها ثابتة . أما حين تكون الأخلاق فى مرحلة التكوين ، وعند ما تأخذ فى تلمس طريقها ، فلا يفيد فى اتمام بنائها فى شىء أن يلجأ المرء الى القوى المحافظة الرجعية ، ما دام الأمر هنا لايتطلب المحافظة ، وانما يفيد فى اتمام بنائها أن يلجأ الى قوى الضمير الفعالة الابداعية . ومع أنه لا يصح فى هذه الحالة نفسها أن يغيب عن البال العمل على تهذيب النشاط الأخلاقى ، فان عمل المربى يجب أن ينصب حينئذ بوجه خاص على ايقاظ ذلك النشاط وتنميته . فعليه أن يهتم خاصة باثارة ملكات التضحية والتفانى ، وبأن يقدم اليها ما يغذيها وينميها . وعليه أن يدفع الأفراد الى السعى وراء الغايات الجماعية السامية التى يمكنهم التعلق بها ، وأن يغرس فى نفوسهم حب المثل الأعلى الاجتماعى الذى قد يتمكنون من العمل على تحقيقه يوما ما . وبعبارة أخرى لو لم يعمل المصدر الثانى للأخلاق فى مثل هذه الحالات على تعويض ما فى الأول من نقص مؤقت — وان يكن ضروريا — فان الأمة لا تسلم من الهبوط الى حالة من الضعف والتراخى الأخلاقى تهدد كيانها المادى ذاته بالخطر . اذ أنه لو لم تتوافر للمجتمع تلك الوحدة التى تنشأ عن التنظيم الدقيق للصلات بين أجزائه ، وعما يكفله النظام الصالح من انسجام بين وظائفه ، ولا تلك الوحدة التى تأتى من اتجاه جميع القوى نحو هدف مشترك — فعندئذ لن

١١٧

يصبح المجتمع سوى حفنــة من الرمل تكفى أقل هــزة أو أضعف نسمة لتذروها فى الهواء • وعلى ذلك ، فالشعور الذى يجب فى أحوالنا الحاضرة أن نحاول ايقاظه ، هو الايمان بمثل أعلى مشترك • ولقد رأينا من قبل كيف أن الشعور الروحى بالوطنية يمكنه أن يمدنا بهذا الهدف الضرورى • فهناك أفكار جديدة عن العدالة والتضامن فى دور التكوين ، تستدعى ــ ان عاجلا أو آجلا ــ قيام تنظيمات صالحة لها • ولا شك أن العمل على استخلاص ١١٨ تلك الأفكار التى لا تزال مختلطــة غير شاعرة بذاتها ، وعلى تحبيبهــا الى الأطفال ، بدون أن نثير فيهم الشعور بالحقــد على الأفكار أو الأفعال التى ورثها لنا الماضى ، والتى كانت شرطا ضروريا قامت عليه تلك الأفكار التى نشهد أمامنا تكونها ــ لاشك أن ذلك هو الهدف العاجل للتربية الأخلاقية اليوم • فأهم ما فى الامر هو أن نكون لنا روحا ، وهــذه الروح لابد من اعدادها لدى الطفل • ولا جدال فى أن الحياة الأخلاقية التى سننتهى اليها على هذا النحو معرضة لأن تغدو ثائرة عاصية ، ما دامت لا تخضع مباشرة للنظام ، ولكنها ستبعث الى الوجود ، وعندئذ فسيكون الأمل كبيرا فى أن تخضع مع مضى الزمن للقاعدة والنظام •

فى وسعنا الآن أن نتأكد مما اذا كانت نتائج التحليل الذى قمنا به تتفق مع البرنامج الذى رسمناه • فقد كنا نحاول أن نهتدى الى الصور العقلية لتلك المعتقدات الأخلاقية التى لم يعبر أحد عنها حتى الآن الا على صورة دينية • فهل نجحنا فى مسعانا ؟ للاجابة على هذا الســؤال ، يجب أن نرى ما هى الأفكار الأخلاقية التى وجدت فى الرموز الدينيــة تعبيرا كافيا عنها الى حد ما •

وأول ما نلاحظه هو أن الدين حين ربط الأخلاق بقوة عليا ، قد جعل من السهل تصور السلطة الكامنة فى القواعد الأخلاقية • فبدلا من أن تبدو تلك الصفة الآمرة فى القاعدة الأخلاقية كتجريد لا يرتبط بالواقع ، فقد أصبح من السهل تفسيرها حين بدت القاعــدة ذاتها فى نظر الدين صادرة عن الارادة الالهيــة • فالالزام الأخلاقى يكون له أساس موضوعى حين يكون هناك فوقنا موجود يلزمنا ، واكتفى الدين ــ من أجل اشعار الطفل بذلك ــ بأن جعله يحس ، بوسائل خاصة ، بحقيقة ذلك الكائن العلوى • غير أن الدين

١١٩ لايصور الموجود الالهى على أنه مشرع النظام الأخلاقى وحاميه فحسب ، بل هو أيضا المثل الأعلى الذى يحاول المرء تحقيقه . فالتشبه بالله ومحاولة الاتحاد به Ὁμοίωσις τῷ Θεῷ ، هو المبدأ الأساسى فى كل أخلاق دينية . فاذا كان الله موجودا ، بمعنى معين ، فانه بمعنى آخر فى تحول دائم، وهو يتحقق تدريجيا فى العالم ، بقدر ما تقلده ونردده فى أنفسنا . واذا كان فى فكرة الله ما يصلح ليكون نموذجا ومثلا أعلى للانسان ، فما ذلك الا لأن هناك — على الرغم من علو الله وسموه علينا جميعا — شيئا مشتركا بيننا وبينه . ففى كل منا قبس منه ، اذ أن أسمى جزء فى كياننا ، وهو المسمى بالروح ، صادر منه ، ومعبر فينا عنه . فالروح هو العنصر الالهى فى طبيعتنا ، وهذا العنصر هو الذى يتعين علينا تعهده وتنميته . وهكذا تعلقت الارادة البشرية هنا بغاية فوق الفردية ، ولكن لم تمح واجبات الفرد نحو بقية الأفراد ، وانما ارتبطت بمصدر أعلى تنبع عنه ، فما دام فينا جميعا ذلك الطابع الالهى ، فلابد أن تنتقل المشاعر التى تلهمنا اياها الألوهية الى أولئك الذين يسيرون معنا نحو تحقيق فكرة الله ، ويظل حبنا لهم حبا لله متمثلا فيهم — وبهذا الشرط وحده يكون لهذا الحب قيمة أخلاقية .

على أنه قد تبين كيف أننا نحنا فى التعبير عن كل تلك الحقائق الأخلاقية بعبارات عقلية ، واكتفينا من أجل ذلك بأن استبدلنا بفكرة كائن يسمو عن التجربة ، فكرة تجريبية هى فكرة ذلك الكائن الذى يمكن مشاهدته مباشرة ، وأعنى به المجتمع ، بشرط ألا تتصوره على أنه المجموع الحسابى للأفراد ، وانما على أنه شخصية جديدة متميزة عن الشخصيات الفردية . ولقد بينا كيف أن المجتمع — حين نفهمه على هذا النحو —
١٢٠ يلزمنا ، لأنه يسيطر علينا ، وكيف أنه يجذب ارادتنا لأنه مع سيطرته علينا متغلغل فينا . فكما يرى المؤمن فى الجزء الرفيع من ضميره قبسا وشعاعا من النور الالهى ، كذلك نرى نحن فيه قبسا وشعاعا من المجتمع . بل ان التطابق بين النظرتين كامل الى حد يجعله هو وحده أبلغ دليل على ذلك الفرض الذى طالما أشرنا اليه هنا ، وأعنى به أن الألوهية هى التعبير الرمزى عن روح الجماعة . وقد يعترض علينا بأن التفكير فى جزاء الآخرة يضمن سلطة القواعد الأخلاقية أكثر مما تتضمنها الجزاءات الاجتماعية البسيطة

التى قد تتعرض فى تطبيقها للخطأ ، فضلا عن عدم ثقتنا من تنفيذها دائما .
وأول ما نرد به على هذا الاعتراض ونبين به أن نجاح الأخلاق الدينية لا يرجع فى الحقيقة الى هذا السبب، هو أن عددا كبيرا من الديانات كانت تجهل فكرة الجزاء ، كما كان الحال فى اليهودية حتى عهد متأخر جدا فى تاريخها . وفضلا عن ذلك ، فانا تتفق جميعا اليوم على أن الفعل يفقد قيمته الأخلاقية بقدر ما يكون اعتبار الجزاء متحكما فى تحديده ، مهما كانت طبيعة هذا الجزاء . فليس من الممكن اذن أن نولى أية أهمية أخلاقية لفكرة ان تدخلت فى السلوك محت كل طابع أخلاقى له .

وهكذا أصبحنا على يقين من أننا لم ننقص الحقيقة الأخلاقية شيئا حين عبرنا عنها على صورة عقلية . ولكن من السهل أن نرى — كما لمحنا الى ذلك من قبل — أن هذا التغير فى الصورة يتضمن تغيرا آخر فى المضمون. ولا شك أننا لو نظرنا خاصة الى الهدف الذى نسعى اليه ، لوجدنا أن النتيجة التى انتهينا اليها ليست بسيطة — وأعنى بها اثباتنا أن من الممكن ارجاع الأخلاق كاملة الى حقائق تجريبية ، دون نقصان أو تبديل ، وأن من الممكن — بالتالى — تطبيق التربية بواسطة الأشياء على الثقافة الأخلاقية مثلما تطبق على الثقافة العقلية . ولكن لنلاحظ — من جهة أخرى — أن استبدال صورة بأخرى من شأنه أن يبرز صفات وعناصر ١٢١ للأخلاق ماكانت لتظهر وتتضح لولاه . ولست أعنى من ذلك بالطبع أن فى وسع عملية منطقية وعلمية بحتة كتلك التى قمنا بها هنا ، أن تخلق هذه العناصر الجديدة من العدم ، أو تكفى لبعثها الى الوجود : فالعلم يقتصر على وصف ما هو موجود ، دون أن يخلق شيئا . وليس فى وسع العلم بذاته أن يكسب الأخلاق خصائص لا تتوافر فيها على أى حال . وكل ما يمكنه القيام به هو أن يساعد على اظهار صفات موجودة من قبل ، وان لم تكن الرمزية الدينية تصلح للتعبير عنها ، لأن أصلها قريب جدا ، ولهذا يميل الدين الى انكارها أو — على الأقل — الى تركها جانبا .

والواقع أن مجرد بناء الأخلاق على أساس عقلى ، يخلصها من التحجر والثبات الذى تتعرض له منطقيا اذا استندت على أساس دينى . فلو نظرنا اليها على أنها قانون صادر عن موجود أزلى ثابت ، لكان من الضرورة

بداهة أن تتصورها على أنها ثابتة بدورها ، مثل صورة الألوهية . أما اذا حاولت أن أقيمها على براهين ، فانها حينئذ تصبح وظيفة اجتماعية، وتشارك فيما تتصف به المجتمعات من ثبات نسبي وتغير نسبي . فالمجتمع يظل مماثلا لذاته ، الى حد معين ، طوال حياته . وهناك — من وراء التغيرات التي يمر بها — أساس منظم يظل دائما كماهو . ولذلك كان النظام الأخلاقي الذي يمارسه المجتمع يتصف بهذا القدر نفسه من الاستقرار والثبات . فبين أخلاق العصور الوسطى وأخلاقنا اليوم صفات مشتركة . ولكن لما كان المجتمع ، من جهة أخرى ، يتطور بلا انقطاع رغم بقاء خصائصه الذاتية ، فان الأخلاق تتطور بحالة موازية . غير أن هذه التطورات تزداد ١٢٢ سرعة وأهمية بقدر ما يزداد المجتمع تعقيدا ومرونة . ومن هنا أمكننا أن نقول منذ لحظة ان واجبنا الأساسي في الوقت الحالي هو أن نبني لأنفسنا أخلاقا . فان كانت الحياة الأخلاقية تعبر عن الطبيعة الاجتماعية قبل كل شيء ، فانها قابلة للنمو الى غير حد ، ومع ذلك فان مرونتها لا تبلغ حدا يعوقها عن الثبات في أي وقت .

ولكن مهما كانت أهمية هذا التغير في طريقة النظر الى الأخلاق ، ببنائها على أساس غير ديني ، فان هناك تغيرا آخر أهم منه : فلا زال أمامنا عنصر جديد للأخلاق لم نذكر عنه شيئا حتى الآن ، ولا يمكن — بحكم المنطق — أن يكون له مكان الا في أخلاق عقلية .

والواقع أننا تكلمنا عن الأخلاق حتى الآن على انها نظام من القواعد الخارجة عن الفرد ، والتي تفرض عليه من الخارج ، لا بالقوة المادية بالطبع، وانما بفضل ما لها من تأثير أعلى كامن فيها . ولاشك في أن الارادة الفردية تبدو — من وجهة النظر هذه — خاضعة لقانون ليس من صنعها . فالواقع أننا لسنا نحن الذين نصنع الأخلاق . وصحيح أن اشتراكنا في المجتمع الذي يقيم دعائمها يؤدي الى أن يساهم كل منا — بمعنى معين — في بنائها . ولكن لنلاحظ أولا أن الدور الذي يوكل الى كل جيل ، في تطور الأخلاق، محدود الى حد كبير . فأخلاق عصرنا قد ثبتت خطوطها الرئيسية حين ولدنا ، ومعنى ذلك أن التغيرات التي تتعرض لها خلال حياة الفرد ، أي تلك التي يمكن أن يساهم فيها كل منا ، محدودة جدا . اذ أن التحولات

الأخلاقية الكبرى تقتضى دائما زمنا طويلا • ثم اننا لسنا سوى وحدة من الوحدات الهائلة العدد ، التى تساهم فى ذلك التغير • فمجهودنا الشخصى لا يمكن اذن الا أن يكون عاملا ضئيلا بالنسبة الى النتيجة المعقدة التى يختفى فيها مجهولا • وهكذا لا نستطيع أن ننكر أن الأخلاق ان كانت تتيجة لمجهود جمعى ، فانا نتلقاها أكثر مما نصنعها • فموقفنا سلبى أكثر منه ايجابى • وسلوكنا مسير أكثر منه سائر بارادته • على أن هذه السلبية تتعارض مع ميل يشيع حاليا فى الذهن الأخلاقى ، ويزداد قوة على مر الأيام • فمن البديهيات الأساسية فى أخلاقنا — ولا نعدو الصواب ان قلنا انها البديهية الأساسية — ان الشخصية الانسانية هى الشىء الخليق بالتقديس ، وأن لها حق التبجيل الذى كان المؤمنون فى كل الأديان يكنونه لالههم • ولقد عبرنا نحن أنفسنا عن هذه البديهية حين جعلنا من فكرة الانسانية غاية وأصلا للوطن • وتبعا لهذا المبدأ ، توصف كل محاولة للتعدى على شعورنا الذاتى بأنها لا أخلاقية ، ما دام فيها خرق لاستقلالنا الشخصى • وكلنا يعرف اليوم — نظريا على الأقل — أن أية طريقة محددة فى التفكير لا يصح أن تفرض علينا اجباريا بأى حال ، حتى ولو كان ذلك باسم السلطة الأخلاقية • فقد أصبحت من القواعد الأخلاقية أيضا — لا العقلية فحسب — ألا يقبل عقلنا أى شىء على أنه حقيقى سوى مايدركه تلقائيا على أنه كذلك (١) • ولكن ان كان الأمر كذلك فى المجال النظرى ، فلا يمكن أن يكون بخلاف ذلك فى المجال العملى • فما دام هدف الفكرة والغاية من وجودها هو توجيه الفعل ، فماذا تكون قيمة حرية التفكير ان كان الفعل مقيدا ؟

١٢٣

وينكر البعض على الضمير الأخلاقى حق المطالبة بمثل هذا الاستقلال : اذ يلاحظون أننا نخضع دائما لضغط دائم : فالبيئة الاجتماعية تشكلنا ، وتفرض علينا آراء متنوعة ، لم تصدر واحدة منها من ذهننا — هذا فضلا عن الميول التى ترد الينا حتما عن طريق الوراثة • ويضيفون الى ذلك قولهم ان الشخصية ناتجة عن البيئة ، لا كما يشهد بذلك الواقع فحسب ، بل كما يجب أن تكون • اذ أننا لو تساءلنا عن مصدرها ، فلن يكون لهذا

---

(١) قاعدة ديكارت الاولى فى المنهج (ملاحظة المترجم)

السؤال سوى اجابتين : فاما أن تقول انها قد خلقت من العدم ، وأنها
١٢٤ توجد منذ الأزل ، فى وحدة لا تنقسم ، فهى ذرة نفسية حقيقية ، هبطت
فى الجسم على نحو لا نعلمه ؛ أو أن تقول انها ، لو كان لها أصل ، ولو
كانت مكونة من أجزاء ككل ما يوجد فى العالم ، فلابد أن يكون أصلها
والأجزاء التى تكونت منها قوى متعددة صادرة عن الجنس أو المجتمع .
ولقد بينا نحن أنفسنا كيف أنها لا يمكن أن تستمد من أى مصدر آخر .
ولكن مهما كانت هذه الظواهر مؤكدة ، ومهما كان اعتمادها على المجتمع
حقيقة موثوقا بها ، فمن المؤكد كذلك أن الضمير الأخلاقى يعلو صوته
دواما بالاحتجاج على هذه العبودية ، ويدعو بحماسة الى مزيد من
الاستقلال الشخصى . فاذا أدركنا مدى شمول هذه الدعوة والحاحها ،
وقوة تأكيدها التى تتزايد باستمرار ، لكان من المستحيل أن نعدها مجرد
نتيجة لهلوسة فى الضمير الجماعى . وانما لابد أن تكون معبرة عن شيء :
بل انها ظاهرة لا تقل أهمية عن بقية الظواهر المضادة لها ؛ وعلينا بدلا من
أن ننكرها ونأبى عليها حق الوجود ، أن ندخلها فى حسابنا ما دامت
موجودة .

ولاجدال فى أن كانط كان أقوى مفكرى الأخلاق شعورا بهذه الضرورة
المزدوجة . فمن جهة ، لم يشعر أحد بقوة الصفة الآمرة للقانون الأخلاقى
مثله ، ما دام قد جعل منه الزاما حقيقيا ندين له بنوع من الطاعة السلبية ،
وهو فى هذا يقول : « ان صلة الارادة البشرية بهذا القانون هى صلة
اعتماد (Abhängichkeit) ، وتسمى باسم الالزام (Verbindlichkeit)
الذى يعنى اجبارا وقهرا (Nötigung) . » ولكن لنلاحظ من جهة أخرى
أنه يأبى أن يقر بأن فى وسع الارادة أن تكون أخلاقية تماما ، وذلك حين
لا تكون مستقلة ، أى حين تخضع سلبيا لقانون لم تشرعه هى . فهو
يقول : « ان استقلال الارادة هو المبدأ الأوحد لكل القوانين الأخلاقية
ولكل ما يطابقها من الواجبات ؛ اما اذا خضعت الارادة لشيء آخر ..
فان ذلك يتعارض ... مع أخلاقية الارادة ذاتها . » [1] واليكم الوسيلة
التى اعتقد كانط أنه وصل بها الى حل هذا التعارض : فهو يقول ان

(١) Critique de la Raison Pratique, trd. Barni, P. 177 et 179.

الارادة فى ذاتها مستقلة . اذ أنها ان لم تكن خاضعة لتأثير الأهواء ، وان كان تركيبها يقضى عليها بألا تمتثل الا لأحكام العقل وحده ، لكان معنى ذلك أنها تتجه نحو الواجب تلقائيا ، واستجابة لدافع طبيعتها وحدها . فان وجد كائن ذو عقل محض ، لفقد القانون بالنسبة اليه كل طابع الزامى ، وكل صفة آمرة ، ولأصبح استقلال الارادة لديه تاما . غير أننا لسنا فى الواقع عقولا خالصة ، وانما لدينا عواطفنا التى تتصف بطبيعة خاصة ، والتى تتمرد على أوامر العقل . فبينما يتجه العقل نحو ماهو عام لاشخصى ، تميل العاطفة بعكس ذلك الى كل ما هو خاص فردى . فقانون العقل اذن حاجز فى وجه أهوائنا ، ولذا نشعر بأنه ملزم وقاهر . اذ أنه يمارس فوق أهوائنا ضغطا حقيقيا . ولكنه ليس الزاما ، وليس نظاما آمرا الا بالنسبة الى العواطف فحسب — أما العقل الخالص فلا يعتمد الا على ذاته ، فهو مستقل ، وهو الذى يسن القانون الذى يفرضه على الأجزاء الدنيا من كياننا . وهكذا يتم التغلب على التناقض بالاعتراف بثنائية طبيعتنا ، بحيث يكون الاستقلال من شأن الارادة العاقلة ، والخضوع من شأن العواطف .

ولكن فى هذه الحالة يكون الالزام صفة عارضة — على نحو ما — فى القانون الأخلاقى . فليس ذلك القانون فى ذاته آمرا بالضرورة ، وهو لا يكتسب صفة السلطة الا عندما يحتدم الصراع بينه وبين العواطف . وواضح أن هذا الفرض لا يقوم على أى أساس ، بل ان كل الدلائل تدل على أن القانون الأخلاقى يتصف بسلطة تفرض احترامه حتى على العقل . فنحن لا نشعر بأنه يتحكم فى أهوائنا فحسب ، بل فى كل طبيعتنا حتى طبيعتنا العاقلة . ولقد بين كانط خيرا من أى مفكر آخر أن هناك عنصرا دينيا فى الشعور الذى يلهمه القانون الأخلاقى حتى لأرفع عقل . وهنا نلاحظ أننا لا يمكننا أن نحس بشعور دينى الا بالنسبة الى كائن — واقعى أو مثالى — يبدو لنا أسمى من الملكة التى تدركه . وعلى ذلك . فالحقيقة اذن ، هى أن الالزام عنصر أساسى للقاعدة الأخلاقية ، وقد أوضحنا من قبل سبب ذلك . فطبيعتنا بأسرها فى حاجة الى أن تقيد وتكبت وتحدد ، يتساوى فى ذلك عقلنا وعواطفنا . اذ أن عقلنا ليس ملكة علوية ، وانما هو جزء من العالم ، وبالتالى خاضع لقانون العالم . وكل ما فى العالم محدود ،

١٢٦

وكل تحديد يتطلب قوى محددة . ولقد اضطر كانط ، ليتمكن من تصور استقلال تام للارادة — حتى فى حدود ما ذكرته هنا — اضطر الى أن يسلم بأن الارادة ، من حيث هى عقلية بحتة على الأقل ، لا تعتمد على قانون الطبيعة. وهكذا كان عليه أن يجعل منها حقيقة منفصلة عن العالم ، لا يؤثر عليها ذلك العالم ، وانما تنطوى على ذاتها ، وتظل غير خاضعة لتأثير القوى الخارجية . وفى رأينا أنه لا جدوى من أن نناقش اليوم تلك النظرية الميتافيزيقية التى لا تؤدى الا الى افساد الأفكار المرتبطة بها .

الدرس الثامن

العنصر الثالث للروح الأخلاقية : استقلال الإرادة

خاتمة

---

١٢٧ صادفتنا فى مواضع عديدة من قبل أمثلة كثيرة للتعارض الوهمى بين مختلف عناصر الروح الأخلاقية : فرأينا تعارضا بين الخير والواجب ، وبين الفرد والجماعة ، وبين التحديد الذى تفرضه علينا القاعدة المنظمة ، والنمو الكامل للطبيعة البشرية • وليس فى كثرة أمثلة هذا التعارض ما يدعو الى الدهشة : اذ أن الحقيقة الأخلاقية مركبة وموحدة فى الوقت نفسه • غير أن مصدر وحدتها هو وحدة الكائن العينى الذى يتخذ أساسا لها، والذى تعبر تلك الأخلاق عن طبيعته — وأعنى به المجتمع • أما اذا تصورنا تلك العناصر التى تتكون منها الأخلاق تصورا مجردا ، دون أن نربطها بأى شيء واقعى ، فستبدو الأفكار التى نكونها عنها منفصلة بالضرورة ، ويكاد يصبح من المستحيل — الا بمعجزة منطقية — أن نضم بعضها الى بعض ، ونجد لكل منها مكانه بين الباقين • ومن هنا أتت وجهات النظر المتقابلة ، ومحاولات ابراز التعارض ، أو الجمع بين حدوده بطريقة متكلفة ، وهى المحاولات التى طالما أجهدت عقول أصحاب النظريات الأخلاقية •

وعلى هذا النحو نشأ التعارض الجديد الذى صادفناه فى نهاية الدرس السابق : فمن جهة نرى القواعد الأخلاقية تبدو بكل وضوح كشيء خارج ١٢٨ عن الارادة : فهى ليست من صنعنا ، وبالتالى فنحن فى امتثالنا لها نخضع لقانون لم نشرعه • فنحن اذن نخضع لجبرية حقيقية وان كانت هذه الجبرية خلقية • ولكن من المؤكد — من جهة أخرى — أن الضمير يحتج على مثل هذا التقييد من حريته • فالفعل فى نظرنا لا يكون أخلاقيا بحق الا اذا كنا قد أديناه بمحض اختيارنا ، دون أى ضغط من أى نوع • على أننا لانكون أحرارا لو كان القانون الذى ننظم سلوكنا تبعا له ، مفروضا علينا ، أى لو

لم نكن قد أردناه بكامل حريتنا . ولا شك أن ميل الضمير الأخلاقى هذا الى أن يربط بين أخلاقية الفعل وبين استقلال الفاعل ، حقيقة لا سبيل الى انكارها ، ولا بد من أن ندخلها فى حسابنا .

ولقد عرضنا الحل الذى اقترحه كانط لهذه المشكلة التى أحس بصعوبتها بل كان أول من أوضحها . فهو يؤمن بأن الاستقلال هو المبدأ الأساسى للأخلاقية . فالواقع أن عمل الأخلاق ينحصر فى تحقيق غايات عامة غير شخصية ، مستقلة عن الفرد وأغراضه الخاصة . على أن العقل يتجه بطبيعته ومن تلقاء ذاته نحو العام واللاشخصى لأنه واحد لدى جميع الناس ، بل لدى كل الكائنات العاقلة . فليس هنا سوى عقل واحد — وتبعا لذلك ، فنحن نسلك سلوكا أخلاقيا بقدر ما نسلك باملاء العقل ، وفى نفس الوقت نسلك سلوكا تام الاستقلال ، لأننا لا نفعل شيئا سوى اتباع قانون طبيعتنا العاقلة . ولكن من أين يأتى الشعور بالالزام فى هذه الحالة ؟ الجواب عند « كانت » هو أننا لسنا فى الواقع كائنات عاقلة فحسب ، وانما لدينا أيضا عواطف وأحاسيس . ولا شك أن العاطفية هى الملكة التى يتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض . فلذتى لا يمكن أن تنتمى الا الى ، ولا تعبر الا عن مزاجى الشخصى . واذن فالعاطفية تجعلنا نميل الى غايات فردية أنانية ، لا عاقلة ولا أخلاقية . فبين قانون العقل وملكتنا العاطفية اذن تعارض تام . ونتيجة لذلك ، لا يمكن العقل أن يفرض ذاته على العاطفة الا عن طريق جبرية حقيقية . وعن هذا الشعور بالجبرية يتولد الشعور بالالزام . وليس هناك مكان لأى شعور من هذا النوع بالنسبة لله ، الذى هو عقل محض . وانما تتحقق الأخلاق فيه بتلقائية مستقلة استقلالا مطلقا . على أن الحال ليس كذلك فى الانسان الذى هو كائن مركب ، متنافر ، منقسم على ذاته .

١٢٩

ولكنا نأخذ على رأى كانت هذا ، أن الالزام والنظام لن يكونا من وجهة نظره هذه سوى صفات عرضية للقوانين الأخلاقية . فلو نظرنا الى تلك القوانين فى ذاتها — تبعا لهذا الرأى — لما وجدناها آمرة بالضرورة ؛ وانما هى لا تكتسب صفة الأمر الا اذا اشتبكت فى صراع مع العواطف ، بحيث يكون لزاما عليها من أجل التغلب على مقاومة الأهواء أن تفرض عليها

سلطتها . غير أن هذا الفرض لايقوم على أى أساس : اذ أن الالزام عنصر أساسى لكل قاعدة أخلاقية ، وهذا ما ذكرنا سببه من قبل . فطبيعتنا بأسرها فى حاجة الى أن تحدد وتقيد ، سواء فى ذلك طبيعتنا العقلية والعاطفية . على أن العالم محدد ، وكل تحديد يقتضى قوى محددة . وهكذا اضطر كانت من أجل تصور استقلال تام للارادة ، أن يسلم بأن الارادة — من حيث هى عاقلة تماما — لا تعتمد على قانون الطبيعة ، بل جعل منها ملكة منعزلة عن العالم ، ولا يؤثر فيها العالم ، فهى فى انطوائها على ذاتها لا تتأثر بأى فعل للقوى الخارجية . ولا شك أنه من العبث فى نظرنا أن نناقش رأيا يبلغ تعارضه مع الواقع هذا الحد من الوضوح ، ولايؤدى الا الى القضاء على الأفكار الأخلاقية التى ارتبطت به . ولو صح هذا الرأى ، فلن نرى أى ضير فى أن يسلب منا كل استقلال ، ما دامت الارادة لا يمكن أن تكون مستقلة الا بشرط انفصالها تماما عن الطبيعة . ١٣٠ ولنتساءل بعد ذلك : كيف يتأتى لعقل من المفروض أنه خارج عن الأشياء وعن الواقع ، أن يسن قوانين النظام الأخلاقى ، ان كان ذلك النظام الأخلاقى يعبر — كما أثبتنا — عن طبيعة ذلك الشىء الواقعى الحسى ، أى المجتمع ؟

فان مثل هذا الحل تجريدى وجدلى محض . فالحرية التى يكسبها ايانا ممكنة منطقيا ، غير أنها لا صلة لها بالواقع ، ولن تكون لها صلة به على الاطلاق . اذ اننا ما دمنا ، وسنكون على الدوام ، كائنات ذات أحاسيس بجانب العقل ، فسيظل هناك دائما صراع بين هذين الجزئين منا ، وسيكون عدم الاستقلال هو القاعدة السائدة بالفعل ، ان لم يكن القاعدة التى يجب أن تسود . ولكن ما يتطلبه الضمير الأخلاقى هو الاستقلال الفعلى الحقيقى ، لا بالنسبة الى كائن خيالى مثالى مؤلف من عقل خالص وانما بالنسبة الى الكائن الحقيقى الذى يتمثل فى كل منا . بل ان مجرد تزايد مطالبتنا بهذا الاستقلال دائما ، يؤكد أنه ليس يكفينا الامكان المنطقى وحده ، الذى يظل له فى كل الحالات القدر نفسه من الحقيقة المجردة الخالصة، وانما نحن بحاجة الى شىء يتكون خلال التاريخ، ويتحول ويتطور باطراد فيه .

ولكى نرى مم يتكون هذا الاستقلال المطرد ، ينبغى أن نلاحظ أولا كيف يتحقق فى علاقاتنا بالبيئة المادية . اذ أننا لا نتوق الى مزيد من الاستقلال ، ولا ننال هذا الاستقلال فى ميدان الأفكار الأخلاقية فحسب، وانما نحن نتحرر تدريجيا من العبودية التى كنا نرسف فيها بالنسبة للأشياء المادية ولابد أن يكون لنا شعور بذلك . ومع هذا ، فليس معنى ذلك أن ننظر الى العقل البشرى على أنه مشرع قوانين العالم المادى ؛ اذ أننا لسنا نحن مصدر قوانينه . واذن فلو تحررنا منه الى حد ما ، فليس معنى ذلك أنه من صنعنا ، وانما نحن ندين بهذا التحرر النسبى الى العلم . ولنفرض — لتبسيط عرض فكرتنا — أن علمنا بالأشياء قد تم ١٣١ وأصبح فى متناول كل منا . عندئذ لن يغدو العالم شيئا خارجا عنا ، ان شئنا الدقة فى التعبير ، بل سيصبح عنصرا منا ، ما دام لدينا نظام من التصورات يعبر عنه تعبيرا مطابقا . فكل ما فى العالم ستمثله فى ذهننا مجموعة من الأفكار . ولما كانت هذه الأفكار علمية ، أى متميزة محددة ، ففى وسعنا أن نجمعها ونربط بينها كما نشاء مثلما نفعل بالأفكار الهندسية مثلا . فلكى نعلم حالة العالم فى لحظة معينة ، وكيف يجب أن نكيف أنفسنا تبعا له ، لا يصبح من الضرورى أن نخرج عن ذاتنا ، لندخل فى نطاقه ، وانما يكفينا عندئذ أن نتأمل ذاتنا ، ونحلل ما لدينا من أفكار عن الأشياء التى نود معرفتها ، مثلما يتمكن عالم الهندسة من تحديد نسب الحجوم بحساب عقلى بحت ، دون أن يضطر الى ملاحظة النسب الحقيقية للحجوم الموضوعية التى توجد خارجه . وهكذا لا يكون علينا ، من أجل التفكير فى العالم ، ومن أجل تنظيم سلوكنا الواجب فى صلاتنا به ، الا أن نفكر فى أنفسنا بانتباه ، ونشعر جيدا بذاتنا ، وتلك هى أولى درجات الاستقلال .

ولكن هذا ليس كل شىء . فلما كنا فى هذه الحالة نعرف قوانين كل شىء ، فانا نعلم أيضا سبب كل شىء . ففى وسعنا اذن أن نعرف أسباب النظام الكونى . وبعبارة أخرى — ان كان يروق التعبير الحسى — على الرغم من أننا لم نضع تصميم الطبيعة ، فانا نهتدى الى هذا التصميم عن طريق العلم ، ونستعيده فى أذهاننا ، ونفهم لم كان على ما هو عليه . فبقدر ما نكون واثقين من أنه كما يجب أن يكون ، أى كما تتضمنه طبيعة

١٣٢ الأشياء ، يمكننا أن نخضع له ، لا لمجرد كوننا مضطرين الى ذلك ماديا ، أو عاجزين عن أن نسلك سلوكا آخر دون أن يكون فى ذلك خطر علينا ، وانما لأننا نحكم عليه بأنه شىء طيب ، ولأننا لا نستطيع أن نفعل شيئا خيرا من ذلك . وان فى وسعنا أن نفعل تجريبيا ما يفعله المؤمن حين يسلم بأن العالم خير لأنه من صنع كائن خير ، ما دام العلم يمكننا من أن نثبت عقليا ما يفترضه الايمان أوليا (à priori) . ولا شك أن خضوعا كهذا ليس استسلاما سلبيا ، بل هو موافقة مستنيرة . فحين يقبل المرء نظاما معينا للأشياء لأنه على يقين من أنه كما يجب أن يكون ، فليس فى ذلك خضوع لأى ضغط ، وانما يريد المرء ذلك النظام ارادة حرة ويقبله وهوعالم بسبب قبوله . اذ أن المرء حين يريد شيئا باختياره ، فلا يمكن أن يريد شيئا يراه غير معقول ، وانما يريد ما هو معقول ، أى يريد أن يسلك وفقا لطبيعة الأشياء . حقا انه قد يحدث أن تنحرف تلك الأشياء عن طبيعتها ، تحت تأثير ظروف عارضة شاذة ، ولكن عندئذ ينبهنا العلم الى ذلك ، ويقدم الينا فى الوقت نفسه وسيلة تقويمها وتصحيحها ، اذ يعرفنا بهذه الطبيعة فى حالتها السوية ، وبالأسباب التى أدت الى هذا الانحراف الشاذ .

ولا جدال فى أن فرضنا هذا عقلى بحت : اذ أن علم الطبيعة المادية لم يتم ولن يتم مطلقا . غير أن ما وصفته هنا بأنه حالة متحققة ، انما هو حد مثالى نحاول الاقتراب منه بقدر الامكان . وبقدر ما يزداد العلم اقترابا من الكمال ، تتجه فى علاقاتنا بالأشياء الى أن تقتصر على الاعتماد على أنفسنا . فنحن نتحرر منها بمعرفتنا اياها ، وليست هناك وسيلة غير هذه للتحرر منها . فالعلم اذن هو مصدر استقلالنا .

١٣٣ وفى ميدان الأخلاق مجال لمثل هذا الاستقلال ، لا لأى نوع آخر منه . فلما كانت الأخلاق تعبر عن طبيعة المجتمع ، ولما كنا لا نعرف عن هذا المجتمع مباشرة أكثر مما نعرفه عن العالم المادى ، فان عقل الفرد يعجز عن أن يكون مشرع قوانين العالم الأخلاقى ، بقدر ما رأيناه يعجز عن وضع قوانين العالم المادى . فالتصورات المضطربة التى لدى العامة عن المجتمع ، لا تعبر عنه خيرا مما تعبر احساساتنا البصرية أو السمعية عن الطبيعة الموضوعية للظواهر المادية ، أى الألوان أو الاصوات التى تطابق هذه الاحساسات . غير أن هذا النظام الذى لم يخلقه الفرد من حيث هو فرد ،

ولم تشأه ارادته باختيارها ــ هذا النظام يستطيع الفرد أن يسيطر عليه عن طريق العلم . فعلى الرغم من اننا نبدأ بالخضـوع لهذه القواعد الأخلاقية سـلبيا ، وعلى الرغم من أن الطفل يتلقاها من الخارج عن طريق التربية ، وانها تفرض علينا بفضـل سلطتها على الرغم من ذلك ، فان فى وسعنا أن نبحث عن طبيعتها ، وشروطها القريبة والبعيـدة والحكمة من وجودها . وبالاختصار فى وسعنا أن نكون عنها علماء فلنفرض أن هذا العلم قد تم : عندئذ ينتهى عهد خضوعنا لها ، وتصبح لنا السـيادة فى عالم الأخلاق . فلا يعود ذلك العالم خارجا عنا ، ما دمنا عندئذ تتصوره فى ذاتنا بنظام من الأفكار الواضحة المتميزة ، التى ندرك كل ما بينها من صـلات . وعندئذ نستطيع أن نحدد بالضبط الى أى حد يكمن ذلك النظام فى طبيعة الأشياء ، أى فى المجتمع ؛ أعنى الى أى حد يكون كما يجب أن يكون عليه . وبقدر ما نراه كذلك ، يمكننا أن نقبله بمحض اختيارنا ؛ اذ أننا لو شئنا أن يكون بخلاف ما يتضمنه التركيب الطبيعى للحقيقة التى يعبر عنها ، لكان فى ذلك مكابرة باطلة تتخذ من الارادة الحرة حجة . ويمكننا كذلك أن نتبين الى أى حد لا تقوم الأخلاق على أساس ، اذ انه من الممكن دائما أن تتضمن عناصر شاذة . ولكن عندئذ تكون وسـيلة اعادتها الى الحالة السوية فى متناول أيدينا ، بفضل العلم نفسـه الذى نفترضه تاما . وهكذا يكون فى وسعنا ــ بقدر ما نفهم الأحكام الأخلاقية فهما كافيا ، وندرك العلل التى تتحكم ١٣٤ فيها ، والوظائف التى يؤديها كل منها ــ يكون فى وسعنا ألا نوافق عليها الا عن علم وادراك تام للسبب . ولا شك أن قبولنـا لها على هذا النحو لا يتضمن أى عنصر من عناصر الضغط . ونحن لا ننكر أننا لا زلنا أبعد عن ذلك المثل الأعلى فى مجال حياتنـا الأخلاقية عنا فى مجال حياتنا المادية ؛ اذ أن علم الأخـلاق لا زال حديث العهد ، ونتـائجه لا زالت بعيدة عن الاستقرار . ولكن هذا لا يهمنا فى شىء . فلن يمنع ذلك من وجود طريقة لتحررنا ، وبهذا يكون هنـاك أساس لتطلع الضمير العـام الى مزيد من الاستقلال للارادة الخلقية .

ولكن قد يعترض البعض على ذلك بقولهم : ألا تفقد القواعد الأخلاقية صفتها الآمرة بمجرد أن نعرف الحكمة من وجودها ، ونوافق عليهـا بمحض

اختيارنا ؟ وهذا الاعتراض معناه أنه يوجه الينا النقد نفسه الذى وجهناه الى كانط ، وهو التضحية بأحد العناصر الأساسية للأخلاق فى سبيل مبدأ الاستقلال . ألا تؤدى فكرة الموافقة الارادية نفسها الى استبعاد فكرة التكليف الآمر ، مع أننا قد عددنا الصفة الآمرة أخص خصائص القاعدة الأخلاقية ؟ ولكن الأمر ليس كذلك بحال . فالواقع أن الشىء لا تتغير طبيعته لمجرد أننا نعرف سببه . فمعرفتنا بطبيعة قوانين الحياة لا تستتبع مطلقا أن الحياة قد فقدت احدى صفاتها المميزة . وكذلك فان ايضاح علم الظواهر الأخلاقية لمايبرر وجود الصفة الآمرة الكامنة فى القواعد الأخلاقية، لا يؤدى مطلقا الى أن تسلب من تلك القواعد صفتها الآمرة . فعلمنا بأن فى امتثالنا نفعا ، يؤدى بنا الى أن نطيع وفق ارادتنا ، لا الى أن نعصى . وان فى وسعنا أن نفهم جيدا أن طبيعتنا تقتضى أن تكون هناك قوى خارجية تحدنا ، فنقبل الحد طوعا ، لأنه طبيعى ومعقول ، دون أن يؤثر ذلك فى حقيقته . وكل ما فى الأمر هو أن قبولنا المستنير لايجعل ذلك الحد من حريتنا ذلا وعبودية . واذن فشل هذا الاستقلال يدع للمبادىء الأخلاقية كل صفاتها المميزة ، حتى تلك التى يبدو الاستقلال متعارضا معها ، بل ويتعارض معها فعلا بمعنى معين . وهكذا يتلاقى الطرفان المتناقضان ويتحدان . وصحيح أننا نظل مقيدين ، لأننا كائنات متناهية ، ونظل — بمعنى معين — سلبيين بازاء القاعدة التى تأمرنا ، غير أن هذه السلبية تغدو فى الوقت نفسه ايجابا ، وذلك عن طريق الدور الايجابى الذى نؤديه حين نريدها بمحض اختيارنا ، وانا لنريدها لأننا نعلم الحكمة من وجودها . فليست الطاعة السلبية هى التى تؤدى بذاتها ، وبذاتها وحدها ، الى الحط من شخصيتنا ، وانما تؤدى الى ذلك الطاعة السلبية التى نقبلها دون علم تام بسببها . أما اذا أطعنا طاعة عمياء أمرا نجهل مغزاه وأهميته ، ولكن عن علم بالسبب الذى من أجله نقوم بدور الأداة الطيعة هذا — فعندئذ يتوافر لنا من الحرية بقدر ما يتوافر لنا حين تكون ارادتنا هى المصدر الوحيد لفعلنا .

١٣٥

ذلك هوالنوع الوحيد من الاستقلال الذى يمكننا أن ندعو اليه، والذى يمكن أن تكون له قيمة بالنسبة الينا . فهو ليس استقلالا نتلقاه تاما كاملا

من الطبيعة ، ونجده ساعة مولدنا ضمن الصفات الأساسية فى تركيبنا . وانما هو استقلال نصنعه بذاتنا ، بقدر مايزداد تفهمنا للأشياء . وهو لهذا لايقتضى أن يفر الانسان ، فى بعض نواحى شخصيته ، من العالم وقوانينه. فنحن نكون جزءا لا يتجزأ من العالم : فهو يؤثر علينا ، ويتغلغل فينا من كل النواحى ، ولا يمكن الا أن يكون الأمر كذلك . اذ أن ذهننا يصبح ، بدون هذا التغلغل خاويا فارغا من كل محتوى . فكل منا يمثل نقطة يتلاقى فيها عدد معين من القوى الخارجية ، ومن هذا التلاقى والتقابل تتكون شخصيتنا . فان لم تتقابل تلك القوى فيها ، لما بقيت هناك سوى النقطة الرياضية ، أى الفراغ الذى كان يمكن أن يتكون فيه ذهن وشخصية . على أننا اذا كنا — الى حد ما — ننتج عن الأشياء ، ففى وسعنا عن طريق العلم أن نخضع لذهننا تلك الأشياء التى تؤثر علينا ، بل نخضع له ذلك التأثير ذاته . وبهذا نصبح أسياد أنفسنا . فالفكر اذن هو الذى يحرر الارادة .

١٣٦ .

والواقع أن تلك القضية التى يقبلها الجميع مسلمة فيما يتعلق بالعالم المادى ، لاتقل عن ذلك صدقا فى العالم الخلقى . فالمجتمع ناتج عن قوى هائلة العدد ، ليست القوى التى تكوننا سوى قدر ضئيل جدا بالقياس اليها ، وتلك القوى المكونة للمجتمع تتآلف تبعا لقوانين وصور لانعلم عنها شيئا ، ونحن أبعد مانكون عن تكوينها بارادتنا أو بتوجيهنا . وانما نحن نتلقى قدرا كبيرا منها بحذافيره من الماضى . وكذلك الحال بالضرورة فى الأخلاق التى تعبر عن الطبيعة الاجتماعية . ومن هنا كان من الأوهام الوخيمة العواقب أن نعتقد أنها من وضعنا ، وأنها منذ مبدئها معتمدة علينا ، ولا يمكن أن تكون مخالفة لمشيئتنا . فذلك وهم مشابه لوهم البدائى الذى كان يظن أن فى وسعه ايقاف سير الشمس أو اخماد العاصفة أو اطلاق الرياح من عقالها ، من مجرد فعل ارادى يقوم به ، أو رغبة يعبر عنها ، أو أمر صارم يصدره . فنحن لانستطيع أن نغزو العالم الأخلاقى الا بالطريقة نفسها التى غزونا بها العالم المادى : أعنى ببناء علم الظواهر الأخلاقية .

وهكذا نصل الى تحديد عنصر ثالث للروح الأخلاقية : فليس يكفى، بل لم يعد يكفى من أجل أن يكون سلوكنا أخلاقيا ، أن نحترم النظام ونتعلق بجماعة ، بل لابد أيضا أن يكون لدينا — فى اطاعتنا للقاعدة وفى ولائنا لمثل

١٣٧

جماعي أعلى — أوضح وأكمل ادراك ممكن لأسباب سلوكنا • وهذا الادراك هو الذى يضفى على أفعالنا ذلك الاستقلال الذى يتطلبه الشعور العام من كائن أخلاقى تماما • ففى وسعنا اذن أن تقول ان العنصر الثالث للأخلاق هو حسن تفهم الأخلاق • فأخلاقية المرء لا تنحصر فى مجرد أدائه لأفعال معينة — حتى ولو كان يؤديها عن قصد — وانما لابد أن يكون قد أراد القاعدة التى تملى عليه هذه الأفعـال باختياره ، أى قبلهـا طواعية ، وهذا القبول الارادى ليس الا القبـول عن علم وتفهم • وربما كان هذا هو أعظم عنصر جديد يبرزه الضمير الأخلاقى للشعوب المعاصرة : اذ أخذ التعقـل والفهم يثبت أقدامه بالتدريج بوصـفه عنصرا للأخلاق • وأخذت الأخلاق ، التى كانت فيما مضى تنحصر كلها فى الفعل ذاته ، وفى مادة الحركات التى تكونه ، أخـذت ترتقى رويدا رويدا نحو الذهن • ولقد أصبحنا منـذ زمن بعيد لا نعترف بأية قيمة اجتماعية للفعل الا اذا صدر عن قصد ، أى اذا تصور فاعله مقدما كنه هذا الفعل وصلاته بالقاعدة • ولكن ها نحن أولاء نطلب — بجانب ذلك التصور — تصوراً آخر ، أنفذ منه الى أعماق الأشياء : هو التصور الذى يبرر القاعدة ذاتها ، ويوضح أسبابها والحكمة منها • ومن هنا نستطيع تفسير المكان الهام الذى نهيئه لتعليم الأخلاق ، فى مدارسنا • اذ أن تعليم الأخلاق ليس معناه الوعظ أو حشر الأخلاق فى النفوس حشرا : وانما هو تفسيرها • فان أبينا على الطفل كل تفسـير من هذا النوع ، ولم نحاول افهامه أسباب القواعد التى يجب عليه اتباعها ، انحط مستوى أخلاقه وبعدت عن الكمال • وبينما اتهم البعض هذا التعليم بأنه يؤدى الى القضاء على الأخلاق العامة ، نراه نحن هنا شرطا ضروريا لها • ونحن لا ننكر أن تلقينه أمر عظيم الصعوبة ، اذ يجب أن يستند الى علم لازال فى طور النشأة والتكوين • فليس من السهل دائما — فى الحالة الحاضرة للدراسات الاجتماعية — أن نرجع كل واجب خاص الى صفة محددة للنظام الاجتماعى الذى يبرره • ومع ذلك ، فقد ظهرت منذ الآن بوادر عامة يمكن استغلالها استغلالا نافعا ، ولا تتيح لنا أن نفهم الطفل واجباته فحسب ، بل تتيح لنا كذلك أن نفهمه أسباب هذه الواجبات • وسنعود الى هذه المسـألة عند ما نعرض مباشرة لمشكلة تعليم الأخلاق فى المدرسة •

١٣٨

وفى هذا العنصر الثالث والأخير للأخلاق ، تنحصر الصفة المميزة الفاصلة للأخلاق غير الدينية : اذ لايمكن أن يكون لهذا العنصر — بحكم المنطق — أى مكان فى أخلاق دينية . فهو يتضمن القول بوجود علم بشرى للأخلاق ، وبالتالى ، القول بأن أمور الأخلاق ظواهر طبيعية لا تعتمد الا على العقل وحده . اذ أنه ليس هناك علم ممكن الا بما تقدمه الطبيعـة ، أعنى بالواقع المشاهد . ولما كان الله خارجا عن العالم ، فهو خارج عن العلم وأعلى منه ، فان كانت الأخلاق صـادرة عن الله ومعبرة عنه ، فكانت بذلك بعيدة عن متناول عقلنا . والواقع أن ذلك الارتباط الوثيق الذى دام عصورا طويلة ، بين الأخلاق والمذاهب الدينية ، قد أضفى على الأخلاق هيبة غامضة لازالت الى اليوم تجعلها فى نظر أناس معينين بعيدة عن العلم بمعناه الصحيح . فهم ينكرون على العقل الانسانى حق تفهمها كما يتفهم بقية العالم . ويبدو لهم أن باب الأخلاق يؤدى الى عالم غامض لاتنفع فيه وسائلنا العادية فى البحث العلمى ، بحيث يثير كل من يحاول بحثها بوصفها ظاهرة طبيعية، ضجة مماثلة لاتقل عن الضجة التى يثيرها التعدى على حرمة الدين . ولا شك أن هذه الضجة كان يمكن تبريرها لو لم نستطع أن نقيم الأخلاق على أساس عقلى ، دون أن نخلع عنها مع ذلك تلك السلطة والمهابة التى تتصف بها . ولكننا قد رأينا أن فى وسعنا تفسير تلك المهابة والتعبير عنها تعبيرا علميا خالصا ، دون أن نقضى عليها أو حتى ننقص من قدرها .

تلك هى العناصر الرئيسية للأخلاق ، أو على الأقل التى يتسنى لنا ادراكها فى الوقت الحالى . ولنحاول قبل أن نبحث عن وسائل تنميتها لدى الطفل ، أن نجمع فى لمحة واحدة مختلف النتائج التى وصلنا اليها تدريجيا ، وأن نكون نظرة عامة من الأخلاق كما تستخلص من تحليلنا .

لقد لاحظنا أولا تعـدد الأوجه التى تتبدى عليها تلك الأخـلاق : فهى أخلاق واجب ، اذ أننا كنا نؤكد فيها دائما ضرورة القاعدة والنظام ؛ غير أنها فى الوقت نفسه أخلاق خير ، لأنها تضع لسلوك الانسان غاية خيرة ، ولأن فيها كل ما يثير رغبته ويجذب ارادته . ففيها وفقنا بدون عناء بين الميل الى الحياة المنتظمة ، والى الاعتدال ، والحاجة الى التحدد والتحكم فى الذات ، وبين الحاجة الى التفانى وروح الاخلاص والتضـحية التى هى بالاختصار

القوى الفعالة الدافعة للطاقة الأخلاقية . غير أنها أيضا أخلاق عقلية قبل كل شيء . فنحن لم نكتف بتفسير كل عناصرها بعبارات مفهومة ، غير دينية ، وعقلية ، بل لقد جعلنا من التفهم المطرد للأخلاق ذاتها عنصراً مستقلا من عناصر الروح الأخلاقية . ونحن لم نبين أن من المستطاع تطبيق العقل على
١٤٠ الظواهر الأخلاقية فحسب ، بل أكدنا أن هذا التطبيق للعقل على الأخلاق يتجه شيئا فشيئا الى أن يصبح شرطا للفضيلة ، أما بواعث ذلك فقد بيناها في حينها .

ولقد اعترض البعض على المنهج الذى تتبعه فى دراسة الظواهر الأخلاقية بأنه قاصر من الناحية العملية ، وبأنه يحصر الانسان فى نطاق احترام الواقع الملموس فحسب ، وبأنه لايفتح أمام ناظريه أية آفاق من المثل العليا ، وذلك لأننا سرنا على قاعدة هى أن نلاحظ الحقيقة الأخلاقية ملاحظة موضوعية كما تبدى فى التجربة ، بدلا من أن نحددها تحديدا عقليا أوليا . ولا شك أن فى وسعنا الآن أن ندرك مدى بطلان هذا الاعتراض . فقد بدت لنا الأخلاق — بعكس مايزعمون — مبنيـة فى أساسها على التطلع الى المثل العليا . اذ ما هو المثل الأعلى ؟ أليس هو مجموعة من الأفكار تعلو على مستوى الفرد ، ومع ذلك تجذبه اليها بقـوة ؟ وقد رأينا أن المجتمع الذى جعلنا منه غاية للسلوك الأخلاقى ، يتجاوز المصالح الفردية الى حد لا يتناهى . ومن جهة أخرى ، فان مايتعين علينا أن نحبه فيه ، ونتعلق به قبل كل شيء ، ليس جسم المجتمع وانما روحه ؛ ومايسمى بروح المجتمع ليس الا مجموع الأفكار التى لايمكن أن يحيط بها الفرد وحـده ، والتى تتجاوز نطاق عقليته ، والتى لم تظهر ولم تدم الا بفضل مساهمة كثرة من الأفراد المجتمعين . على أن هذه الأخلاق وان كانت فى أساسـها مثالية ، فان لها من جهـة أخرى واقعيتها الخاصة . اذ أن المثـل الأعلى الذى نضـعه نصب أعيننا ليس خارجا عن الزمان والمكان ، بل هو متعلق بالواقع ويكون جزءا منه ، وهو يعمر ذلك الجسم العينى الحى ، الذى نراه ونلمسه — ان جاز هذا التعبير — ونندمج بأنفسنا فى حياته ، وأعنى به المجتمع . وعلى ذلك ، فليس لنا أن نخشى أن تنحط هذه المثالية الى حضيض التأمل العاجز ، والأحلام الخاوية العقيمة ؛

١٤١ اذ أنها لا تجعلنا تتعلق بأفكار باطنة يتأملها العقل بخمول فحسب ، وانما بأشياء خارجة عنا ، تشعر باللذة والألم مثلنا ، وتحتاج الينا كما نحتاج اليها ، ولها — نتيجة لذلك — القدرة على اجتذاب نشاطنا . ولاشك أن من السهل التنبؤ بالنتائج التربوية لذلك الرأي النظري : فمن وجهة النظر هذه ، لا تكون طريقة تنمية الأخلاق لدى الطفل هي أن نكرر له عددا من القواعد العامة الشاملة التي تصلح لكل زمان ومكان حتى ولو كان ذلك التكرار حارا مقنعا — وانما أن نفهمه زمانه ومكانه الخاصين به ، ونشعره بالحاجة اليهما ، وندمجه في حياته ، ونعده بهذا ليؤدي دوره في الأعمال الجماعية التي تنتظره .

وأخيراً فمن الواضح أن مجرد كون الأخلاق مثالية ، يؤدي بها الى أن تبث في الانسان فضيلة البعد عن الهوى . والواقع أن الفعل الخلقي — سواء أكان صادرا عن احترام للقاعدة أم عن تعلق بالجماعات — لا يمكن أن يتم دون مجهود أليم دائما ، ونزيه في كل الأحوال ، حتى ولو كان خير مايستجيب لرغبات الارادة . ومن العجيب أن يجد الفرد كل مصلحته في هذا التنزه عن الغرض . فالحدان المتضادان اللذان وضع الأخلاقيون كلا منهما في مقابل الآخر منذ قرون عديدة ، يتوافقان بدون عناء في ميدان الواقع . اذ أن أداء الواجب عمليا هو الذي يبث في المرء الميل الى النظام والاعتدال في رغباته وهو الشرط الأساسي لسعادته وطمأنينته النفسية . وكذلك لايشارك المرء في تلك الحياة السامية التي تتمثل في الجماعة الا حين يتعلق بها . أما اذا حاول أن يعتزل الجماعة وينطوي على ذاته ، ويرد كل شيء اليها ، فلن يحيا الا حياة مزعزعة مضادة للطبيعة . وهكذا لايعود الواجب والتضحية يبدوان كأنهما نوع من المعجزة التي يخرج بها الانسان عن طبيعته على نحو ما .

١٤٢ وانما على العكس لا يصبح الانسان انسانا بحق ، الا حين يخضع للقاعدة ويتفانى من أجل الجماعة . فالأخلاق شيء انساني قبل كل شيء ، اذ أنها حين تدعو الانسان الى تجاوز ذاته ، انما تدعوه الى تحقيق طبيعته بوصفه انسانا .

وهكذا يتضح لنا مدى تعقد الحياة الأخلاقية ، مادامت تنطوي حتى على متناقضات ، وانا لنذكر تلك الفقرة التي حاول فيها پاسكال أن يشعر الانسان بما يزخر به من متناقضات فقال : « ان أطرى نفسه حططت منه ، وان

حط منها أطرينه ، وأظل أناقصه على الدوام حتى يدرك أنه مخلوق شاذ لا يفهم » . والواقع أن هذا — بمعنى معين — هو ما تقوم به الأخلاق بدورها . فالمثل الأعلى الذى ترسمه لنا هو خليط فريد من الامتثال والعظمة، والخضوع والاستقلال . فان حاولنا أن تتمرد عليها ذكرتنا دائما بضرورة القاعدة ؛ وان أطعناها حررتنا من هذا الخضوع ، اذ تمكن العقل من أن يخضع لذاته القاعدة نفسها التى تضغط علينا . فهى تفرض علينا أن نهب ذاتنا ونخضع أنفسنا لشىء غيرنا ، وتتيجة لذلك الخضوع الذى تفرضه علينا ، ترفعنا الى مستوى أعلى من ذاتنا . ومن هذا يتضح للقارىء مدى تفاهة قضايا فلاسفة الأخلاق الذين أرادوا ارجاع الأخلاق بأسرها الى واحد من هذه العناصر ، مع أنها تمثل حقيقة من أكثر الحقائق ثراء وتعقيداء بل اننى مااقتصرت طيلة هذا الوقت على القيام بهذا التحليل التمهيدى الا لكى أعطى للقارىء فكرة عن ذلك الثراء والتعقيد . اذ أن المربى لا يمكنه أن يرحب بالمهمة الملقاة على عاتقه ، الا اذا شغف بها وأحبها ؛ ولا بد لكى يحبها من أن يشعر بكل مافيها من عناصر حية . أما اذا اقتصرنا على عرضها كلها فى بضعة دروس أخلاقية يحددها البرنامج ، وتتوزع بانتظام خلال الاسبوع على فترات تتفاوت تقاربا ، فمن الصعب أن يتحمس المرء من أجل محاولة لاتبدو ١٤٣ — نظرا لحدوثها على فترات متقطعة — كفيلة بأن تطبع لدى الفرد آثاراً عميقة دائمة ، بدونها لاتقوم الثقافة الأخلاقية . أما اذا شئنا أن يكون لدرس الأخلاق مكانه فى التربية الأخلاقية ، فلن يكون ذلك الا على أنه أحد عناصر تلك التربية . اذ أن التربية الأخلاقية لايمكن أن تحصر بمثل هذه الدقة فى « جدول » الفصل الدراسى . وهى لا تقدم فى ساعات معينة بل فى كل لحظة . ولا بد أن تمتزج تلك التربية بكل الحياة المدرسية مثلما تمتزج الأخلاق ذاتها بتيار الحياة الجماعية بأسره . ولهذا ، فعلى الرغم من أن التربية فى أساسها واحدة ، الا أنها كالحياة ذاتها فى تعدد أوجهها وتباينها ، وليست هناك صيغة يمكنها أن تشتمل عليها وتعبر عنها تعبيرا كافيا . بل انه ان كان ثمة نقد صحيح يمكن أن يوجه الى تحليلنا ، فهو أنه ناقص الى حد بعيد : فلا شك فى أن المستقبل لو أتى بتحليل أعمق ، لبين فيه عناصر وأوجها لم تتنبه اليها بعد . ولذا فنحن لا نطمع فى أن نعرض النتائج التى وصلنا اليها كما

لو كانت تكون نظاما مقفــلا تاما ، بل الواقع أنها ليست الا تقريبا مؤقتا للواقع الأخلاقى ٠ ولكن مهما بعد ذلك التقريب عن الكمال ، فانه مع ذلك قد مكننا من اســتخلاص بعض عناصر للأخلاق هى ولا شك أساســية ٠ وهكذا أمكن وضع أهداف محــددة لسلوك المــربى ٠ والآن وقد حددنا الغايات ٠ فقد حان الوقت للبحث عن الوسائل التى تمكن من بلوغها ٠

تم الجزء الأول ويليه الجزء الثانى
الخاص بتكوين عناصر الأخلاق عند الطفل

الجزء الثاني

كيف تكون العناصر الخلقية عند الطفل

أولا — روح الخضوع للنظام

الدرس التاسع

الخضوع للنظام وعلاقته بعلم نفس الطفل

١٤٧ بعد أن حددنا العناصر المختلفة التى تتألف منها الحيـاة الأخلاقية يتعين علينا الآن أن نبحث عن الوسائل التى تمكننا من غرس هذه العناصر وتعهدها بالنمو فى نفس الطفل . ولنبدأ بالعنصر الأول من العناصر التى حددناها فيما سبق وهو روح الخضوع للنظام .

وتحدد طبيعة المسألة نفسها المنهج الذى سنتبعه . فنحن نعرف الغرض الذى نقصد اليه أو بمعنى آخر الغاية التى نريد أن نصل بالطفل الى بلوغها . ولكن الوسيلة التى تتلاءم مع تلك الغـاية أو الطريق الذى يجب أن نجعله يسلكه ، يتحـدد حتما بالحالة التى يكون عليها الطفـل فى بداية المرحلة . والواقع أن النشاط التربوى لا يبدأ من العدم بل يجب أن يبنى قواعده على أصول فى نفسية الطفل . وللطفـل طبيعة خاصة ولما كان الغرض هو تقويم تلك الطبيعة فيجب أن نبحث أولا لنعرفها حتى نستطيع أن نؤثر فيهـا عن خبرة تامة . وعلى ذلك يجب أولا وقبل كل شىء أن نسائل أنفسنا : الى أى حد وبأية وسيلة تسمح نفسية الطفل أن تتقبل ما نريد أن نغرسـه فيها من حالة خلقية جديدة أو بمعنى آخر ما هى غرائزه الطبيعيـة التى نستطيع أن نعتمد عليها حتى نحصـل على الغاية المنشودة ؟ فالوقت قد حان لنستعين
١٤٨ بعلم نفس الطفـل فانه هو وحده الذى يستطيع أن يمـدنا فى هذه النقطة بالمعلومات اللازمة .

لقد سبق أن قلنا فى درسـنا الأول ان الحالات العقلية التى تهتم التربية بايقاظها عند الطفل لا توجد لديه الا على شكل استعدادات غامضة تختلف كثيراً فى شـكلها عن الشـكل النهائى الذى يجب أن تكون عليـه عند

النضوج . وسنرى الآن أن فرضنا هذا يتحقق على الخصوص بالنسبة لروح الخضوع للنظام اذ يمكننا أن نقول فى الواقع ان العناصر التى تتكون منها تلك القاعدة الخلقية لا توجد بشكلها المحدد فى شعور الطفل .

وترجع هذه العناصر الى عنصرين اثنين :

فهناك أولا الميل الى الحياة المنظمة . فلما كان الواجب يتكرر بصورة واحدة فى الظروف المتشابهة ، وكانت الظروف الأساسية فى حياتنا تتحدد لكل واحد وكل واحدة بطبيعة الجنس والحالة المدنية والمهنة والمركز الاجتماعى فيستحيل علينا اذن أن نحب أداء واجبنا اذا كنا نتبرم بكل عادة منظمة . فالنظام الأخلاقى برمته يقوم على تلك الروح النظامية . ولا يسير دولاب العمل فى نظام وانسجام فى الحياة الجمعية اذا لم يقم كل انسان مكلف بوظيفة اجتماعية سواء أكانت منزلية أو مدنية أو مهنية بواجبه فى الوقت المحدد وبالطريقة المحددة .

غير أننا نلاحظ أن نشاط الطفل يتصف على العكس بالفوضى المطلقة وعدم الانتظام فى جميع تصرفاته . فالطفل ينتقل من خاطر الى آخر ومن شاغل الى آخر ومن عاطفة الى أخرى بسرعة عجيبة . ولا يثبت مزاجه على حالة واحدة فتراه يثور ثم تختفى ثورته ويحل محلها الهدوء فى الحال أو يبكى بعد ضحك أو يميل ويألف بعد كراهية وازورار دون أن يكون لذلك سبب واضح أو على الأكثر تحت تأثير أتفه الأسباب . واللعب الذى يعالجه لا يشغله الا فترة وجيزة اذ سرعان ما يتملكه السأم منه فينتقل الى لعبة أخرى . ونستطيع أن نجد آثار تلك الحركة الدائمة فيما يلاحق به والديه من أسئلة دون كلل . وقد وجد البعض فى ذلك نواة أولية للغريزة العلمية ولكننا لا نقبل هذه المقارنة الا بتحفظ . فالطفل حين يسأل يشعر بلاشك بضرورة ترتيب الأشياء التى يراها والمشاعر التى يحسها داخل ذلك الاطار الصغير من الأفكار التى تتكون منها عقليته . وهذه الرغبة فى ربط المعلومات أساس كل معرفة علمية . ولكنها فى حالة الطفل رغبة عارضة متقلبة . فالشىء الذى يسترعى اهتمامه لا يشغل باله الا لحظات خاطفة وهو لا ينتظر حتى يحصل أو حتى نستطيع أن نعطيه عنه معلومات تقنعه وتشبع حبه للاستطلاع . فلا نكاد نبدأ فى الجواب على سؤاله حتى يكون فكره قد

١٤٩

طار الى آفاق أخرى • ويقول سالى[1] « ان الشعور بالجهل لا يظهر تماما لدى الطفل ورغبته فى المعرفة لا يدعمها ولا يثبتها على شيء بالذات شغف طبيعى محدد • ولذلك فان الآباء لا يلبثون أن يدركوا أن عقل الصغير قد حلق بعيدا عن موضوع سؤاله وأن خياله يتجول فى آفاق أخرى وذلك قبل أن يكون الجواب قد هيىء له • » (The teacher Handbook of Psychology 1886 P. 401) • فالصفة الأساسية لعقلية الطفل هى اذن عدم الثبات والزيغ •

وفى هذه النقطة بالذات كما فى غيرها يمثل الطفل مرحلة أو صفة مميزة تتصف بها العقلية البدائية • فالشعوب التى لم تتخط بعد أدنى أشكال الحضارة تتميز فى الواقع بهذا النوع من عدم الاستقرار فى الأفكار والعواطف وكذلك بعدم وجود اتصال واضح فى تصرفات الفرد • وتكفى فى كثير من الأحيان حادثة تافهة لتولد فى شعور الفرد ثورات عنيفة • ثم لا يلبث الهياج العنيف أن يتحول الى هدوء ووداعة بتأثير اشارة بسيطة أو لفتة أو كلمة • وقد يحدث العكس أحيانا فتفاجأ بالتهديد بالموت بعد أن كنت فى اللحظة السابقة موضع الحفاوة والترحيب الحار • وقد استطاع المستكشفون بعد أن عرفوا تلك الخاصية التى تتميز بها نفسية البدائى أن يستغلوها فى كثير من الأحيان فى تحقيق مآربهم • وليس من العسير على كل حال أن ندرك أن الميل الى النظام والنشاط الرتيب المتصل لم يكونا الا ثمرة لحضارة متقدمة • فالمجتمعات البسيطة جدا التى نشأت فى الأصل لم يكن لديها كثير من النشاط الموحد وبالتالى لم يكن لديها كثير من الحركات المنظمة • ولم يكن للحياة الجمعية فى الواقع مظهرها المتصل المتلاحق الذى نعرفه اليوم • بل كانت تتجلى ذمط فى مناسبات متفرقة حين تجتمع القبيلة لاحتفال دينى أو لتصريف بعض الأمور العامة أولتنظيم حملة للصيد أو للقتال • وفيما عدا هذه المناسبات المتقطعة يترك الفرد نفسه فريسة لهواجسه وأوهامه ولا يكلف بعمل محدد يجب عليه أن يؤديه فى موعد محدد وبطريقة خاصة ولا يهتم المجتمع بالكيفية التى يشغل بها وقته وهو لذلك لا يضطره الى انتظام قد يكون فيه شيء من العنت

١٥٠

---

(١) Sully.

والارهاق . ولكن الأمر ليس كذلك فى مجتمعاتنا الكبيرة الحالية . فنظام تقسيم العمل الذى يسود فيها يحتم أن تتم الأعباء المختلفة التى يكلفها الأفراد فى تعاون وانتظام . ووظائف المجتمع يقوم بعضها على بعض ويؤثر بعضها فى بعض . ولذلك فمن المستحيل أن تترك للأهواء الفردية بل يجب أن تنظم حتى يتم التعاون . وهذا هو أساس الانتظام الشامل فى حياتنا . ولا نستطيع أن نجد لحظة واحدة فى يومنا لا نعمل فيها لخدمة النظام الاجتماعى . واذا كانت المهن الاقتصادية نفسها لا تخضع لنظام مباشر كالوظائف العامة الا أنها تتأثر أيضا بالحياة الجمعية . وكثيرا ما نسخر من الموظف الصغير الذى يؤدى كل يوم حركات بعينها ولكنه فى الواقع ليس الا صورة مبالغا فيها بعض المبالغة لنوع الحياة التى يحياها كل منا بدرجات متفاوتات فبرنامج وظائفنا محدد فى معظمه وسيزداد على الدوام تحديدا ودقة . واذا كان هذا الانتظام فى الحياة وليد الحضارة فان ذلك يفسر دون عناء عدم وجوده عند الطفل .

ننتقل الآن الى النقطة الثانية وهى أن روح الخضوع للنظام يتضمن كما قلنا تهذيب الشهوات والتحكم فى النفس . وتدلنا التجربة اليومية على أن هذه الصفات تعوز الطفل على الأقل الى أن يبلغ سنا معينة . فالطفل لا يشعر بتاتا بأن هناك عوائق طبيعية تحد من رغباته . فاذا أحب شيئا فانه يطلب منه المزيد على الدوام . وهو لا يمتنع من نفسه ولا يرضى بسهولة أن نمنعه . وهو لا يشعر كما يشعر الشخص البالغ بأن هناك قوانين طبيعية يجب الخضوع لها . اذ أن هذه القوانين لاوجود لها فى نظره . وهو لا يميز بين الممكن والمستحيل وبالتالى لا يشعر أن الحقيقة تضع أمام رغباته حدودا لا يمكن تخطيها . ويخيل اليه أن كل شىء يجب أن يسخر له ويتبرم بمقاومة الأشياء تبرمه بمقاومة الأشخاص له . والانفعال الذى يبين بوضوح تلك الصفة التى تميز مزاج الطفل هو الغضب . وكلنا يعرف أن الطفل كثيرا ما يغضب ويظهر الغضب عنده فى أعنف صوره . ويقول داروين « ان الأطفال الصغار حين يتملكهم الغضب يتمرغون فى الأرض على ظهورهم وعلى بطونهم صائحين ؛ يركلون بأرجلهم ويقطعون بأظافرهم ويضربون بأيديهم كل ما يجدونه أمامهم . » ويدفعنا ذلك الى الاعتقاد بأن الحركات

التى يأتونها لا تكفى لتهدئة أعصابهم الثائرة . وليست هناك حالة كهذه
١٥٢ يظهر فيها التعارض بوضوح تام مع السيطرة على النفس التى تفرضها
روح النظام . فحالة الغضب تتضمن فى الواقع تغييرا وقتيا للشخصية .
فنقول عن الشخص فى حالة الغضب انه لا يشعر بنفسه وانه لا يميز مايفعل
وانه قد خرج عن حدوده . والغضب من الانفعالات القليلة التى تستبد
بالمرء فاذا ما انفجر مرجله وكان عنيفا طغى على ماعداه من العواطف وطرد
كل الاحساسات الأخرى التى قد تخفف من حدته ويتربع بمفرده فى أنحاء
الشعور . ولما لم يكن هناك ما يحده فمن السهل أن نفسر اندفاع الغضبان
نحو الشطط . فنراه يندفع فى طريقه لا يلوى على شيء ما دامت هناك
طاقة تدفعه نحو الأمام . فكثرة حالات الغضب عند الطفل مع امتزاجها
غالبا بالعنف من أوضح الدلالات اذن على طبيعته التى لاتعرف الاعتدال .
على أن الطفل أيضا فى هذه النقطة بالذات يمثل لنا حالة معروفة من حالات
العقل البدائى . فكلنا يعرف فى الواقع مقدار اندفاع العاطفة عند
المتوحشين وعدم مقدرتهم على كبح جماحها وميلهم الطبيعى نحو الشطط
والتطرف .

وهكذا نرى بعد الشقة بين النقطة التى يبدأ منها الطفل والنقطة التى
نريد أن نوصله اليها . فهناك من ناحية الطفل شعور مائع دائم الحركة
يعكس من لحظة الى أخرى صورا عديدة لا رابط بينها وحركات انفعالية
تندفع بعنف فى طريقها حتى يصيبها الاعياء . وهناك من ناحية أخرى الميل
الى النشاط المنظم المتزن الذى نريد أن نغرسه فى نفسه . هذه المرحلة
الطويلة التى قطعتها الانسانية فى قرون عديدة يتعين على النشاط التربوى
أن يؤهل الطفل لعبورها فى بضع سنوات . ولا يقتصر الأمر كما نرى على
ايقاظ بعض الميول الغريزية التى تنتظر من يبعثها من سباتها ويحملها على
النشاط والنمو . ولكن مهمتنا هى تكوين حالات جديدة نخلقها فى شعوره
خلقا وهذه الحالات لا نجد لها وجودا فى تركيب الطفل عند ولادته .

ومع أن الطبيعة لم تهيىء الطفل أصلا للسير فى الطريق المرغوب فيه
١٥٣ بحيث كان يمكن أن نكتفى بملاحظته وتوجيه نموه الطبيعى، ومع أنها تركت
على عاتقنا عمل كل شيء ، فمن الواضح من ناحية أخرى أننا لا نستطيع

النجاح فى مهمتنا اذا كانت هذه الطبيعة تعمل ضد رغبتنا تماما أو اذا كانت تأبى أن تتكيف بالاتجاه الذى نرى من الضرورى أن نوجهها اليه . ونحن لا نستطيع أن نكيف شيئا حسب ما نريد الا اذا كان من المرونة بحيث يقبل هذا التكيف .

فاذا لم نجد اذن عند الطفل الحالات ذاتها التى نريد أن نبعثها فى شعوره وجب علينا أن نبحث على الأقل عن بعض الاستعدادات العامة التى نستطيع أن نعتمد عليها فى الوصول الى غايتنا وتكون بمثابة اليد المحركة التى ينتقل التأثير التربوى بواسطتها حتى يصل الى أغوار شعور الطفل . واذا لم نفلح فى ذلك فان هذا الشعور يظل مغلقا وقد نتمكن من التأثير على الطفل عن طريق القهر المادى أى من الخارج ونجبره على أداء بعض الأفعال ولكن مكامن حياته الداخلية تظل بعيدة عن أن يصل اليها التهذيب . فتصبح العملية عملية ترويض لا عملية تربية .

وهناك فى الواقع استعدادان أساسيان أو صفتان تميزان طبيعة الطفل وتسهلان مهمتنا فى التأثير عليه وهما : (١) روح المحافظة عند الطفل (٢) واستجابة الطفل للايحاء وخصوصا للايحاء المشوب بصيغة الأمر .

فمن الأشياء التى قد يبدو فيها شىء من التناقض الغريب ولكنها مع ذلك محققة — كما سنفسره بعد قليل — أن الطفل الذى وصفناه آنفا على أنه مثال الحركة التى لاتفتر يتميز فى نفس الوقت بطابع المحافظة (والروتين) . فاذا ماتعود عادات فان هذه العادات يكون لها عليه من السلطان مالا نجده عند الشخص البالغ . والطفل حين يكرر عملا مرات عديدة فانه يشعر بالرغبة فى اتيانه بالطريقة نفسها ويكره أن يدخل على طريقة أدائه أى تغيير ولو كان طفيفا . فنحن نعرف مثلا أن نظام وجباته اذا تحدد فان هذا النظام يصبح لديه مقدسا ولا سبيل لخرقه . وقد تبلغ عنده درجة احترام العادة الى حد الهوس . فهو يريد أن يكون كوبه وملعقته دائما فى الموضع نفسه ويريد أن يكون الشخص القائم على خدمته دائما شخصا بعينه ويتألم اذا حدث أى تغير بالنسبة لهذه الأوضاع . وقد رأينا فيما سبق كيف ينتقل الطفل بسهولة من لعبة الى أخرى . ولكنه من ناحية أخرى اذا تعود على نوع من اللعب فانه يكرره الى ما لا نهاية . فيعاود القراءة دائما فى

١٥٤

الكتاب نفسه ويعاود النظر دائما فى الصور نفسها دون أن يسأم أو يضجر . وكم من مرة قمنا فيها بسرد الحكايات التقليدية نفسها على أطفالنا ومع ذلك فانهم يقبلون على سماعها كل مرة كما لو كانت جديدة . وقد يبلغ الأمر بهم الى الابتعاد عن الجديد اذا كان هذا الجديد يتضمن تغييرا هاما فى عاداتهم اليومية . وقد لاحظ سالى (Sully) « أن من الأشياء التى تقلق الطفل التغيير المفاجىء للمكان الذى اعتاد عليه . وهو فى دور الطفولة الأولى قد لا يشعر بهذا القلق اذا نقل الى حجرة جديدة . ولكنه بعد ذلك اذا اعتاد على حجرة معينة فانه يشعر بالوحشة والغرابة اذا نقلناه الى أخرى . » (دراسات عن الطفل ــ الترجمة الفرنسية سنة ١٨٩٨ ص ٢٧٤) (Etudes sur l'Enfance) والتغيير اذا حدث فى دائرة الأشخاص الذين يحيطون بالطفل فانه يحدث التأثير نفسه ويزعم بريبه (Preyer) أن طفله وهو فى الشهر السادس أو السابع من عمره انفجر بالبكاء حين رأى وجها غير مألوف لديه . وقد يكون مجرد تغيير الزى باعثا لهذا الشعور بالقلق عند الطفل . فان طفل « بريبه » نفسه قد ثارت ثائرته فى الشهر السابع عشر من عمره حين رأى والدته تلبس رداء أسود اللون . وليس لنوع اللون دخل فى احداث تلك الحالة ، لأن المعلومات التى استقاها « سالى » تؤكد أن « الطفل ينفجر بالبكاء اذا رأى والدته تلبس ملبسا من لون جديد أو محلى برسومات جديدة بالنسبة اليه . والطفل من الشهر السابع عشر الى سن السنتين والنصف يظهر امتعاضا شديدا حين يضطر الى لبس ملابس جديدة وقد نلقى منه عنتا شديدا قبل أن نستطيع حمله على لبسها . » وهكذا نرى أن الطفل وان اتصف بالحركة الدائمة الا أنه فى الوقت نفسه شديد المحافظة .

١٥٥ وتمسك الطفل بروح المحافظة هذه لا يقتصر على عاداته الفردية بل يتعداها الى كل مايلاحظه عند الأشخاص الذين يحيطون به . فاذا مالاحظ أن من حوله يتصرفون دائما بطريقة ما فى مناسبات معينة يصبح من العسير لديه أن يتصور امكان تصرف آخر . فكل خروج على العرف يعده فضيحة تثير فى نفسه الغرابة التى تمتزج بشعور الثورة والغضب . ولا ننكر أن الشخص البالغ نفسه قد يقع تحت تأثير هذا الشعور الخرافى ولكن سلطان

هذا الشعور أقوى على الطفل . وان أتفه الحركات اذا تكررت أمامه كل يوم بالطريقة نفسها فانهاتصبح عناصر لاتنفصل من هذا النظام الذى يجب ألا يحيد عنه . وفى هذا ما يفسر ميل الطفل الى المظاهر الشكلية فوالداه يقبلانه بطريقة خاصة وهو يقبل دمياته التى يعدها كأطفاله دائما بالطريقة نفسها. وهذا النوع من التمسك بالتقاليد له أهمية أعظم من النوع السابق وذلك لأنه ذو مظهر أعم. والطفل لايطبقه على نفسه وعلى تصرفه فحسب بل على كل ما يتصل بعالمه الصغير . ويصل به الأمر الى حد اعتباره قانونا عاما يصح تطبيقه على كل ما يمثل الانسانية فى نظره .

هذه الحالة الغريبة التى تجتمع فيها روح المحافظة والحركة الدائمة ليست فى الواقع مقصورة على الطفل. لأننانستطيع ملاحظتها أيضا عندالبدائيين. وقد رأينا كيف يتصف البدائى بالرعونة وتغير العواطف الى حد يجعل من المستحيل أن نعتمد عليه فى شىء . ومع ذلك فنحن نعرف أيضا أن روح المحافظة أقوى لديه مما يمكن أن نشاهده فى أى مكان آخر. كما أن للعادة عليه سلطانا غريبا . فهى تنظم كل ما يتصل بحياته تنظيما يصل الى أدق التفاصيل. فكل حركات البدائى حتى التافه منها وكل ما يردده من مقاطع تتحدد بالعرف . ويحترم الجميع ذلك العرف احتراما يقرب من التقديس. وفى ذلك ما يفسر لنا أهمية المظاهر والحفلات التقليدية فى ذلك من المجتمعات . وليس للجديد أو للتجديد كبير حظ من النجاح فيها . ١٥٦ والعرف اذا استقر وتوطد فانه يتكرر دون تغيير خلال قرون عديدة . ولسنا فى حاجة الى الصعود الى أصول التاريخ الأولى لنشهد اجتماع هاتين الحالتين اللتين يظهر لأول وهلة ألا سبيل لتلاقيهما . فالشعوب التى تتصف أكثر من غيرها بتقلب المزاج والتى يتقلب شعورها بسهولة بين حالات مضادة والتى تكثر فيها تبعا لذلك الثورات بحيث تتعاقب فيها هذه الثورات لأغراض يخالف بعضها بعضا ، هذه الشعوب ليست فى الواقع أكثر الشعوب ميلا الى الابتكار والتجديد . بل بالعكس ليس هناك ما هو أشد منها تمسكا بالتقاليد القديمة والعادات البالية التى تغلغلت جذورها فى صميمها . هذه المجتمعات لا تتغير الا فى الظاهر أما الأصل فيظل دائما على حاله . اذ تظهر على السطح سلسلة لا تنقطع من الحوادث

يتلاحق بعضها فى اثر البعض ولكن هذه الحركة السطحية تخفى وراءها أشد أنواع المحافظة والتمسك بالقديم ، وقد تظهر قوة « الروتين البيروقراطى » على أشدها عند أكثر الشعوب احداثا للثورات ، ذلك أن شدة التقلب وشدة المحافظة لاتتنافيان الا فى الظاهر ، والواقع أنه لما كانت الآراء والخلجات العابرة لا تدوم طويلا بل تمر بالخيال تاركة مكانها توا لغيرها فانها لذلك ليست من القوة بحيث تستطيع أن تقاوم العادة وتتغلب عليها اذا ما تيسر لهذه أن ترسى قواعدها ، ففى العادة قوة كامنة تزداد على الدوام بالتكرار ولا تستطيع أن تقضى على هذه القوة حالات عابرة ومتقلبة تتلاشى بمجرد ظهورها ويدفع بعضها بعضا خارج نطاق الشعور وتتعارض بحيث يلغى بعضها بعضا ، واذا ما قارنا هذه الغلالة الرقيقة من حالات الشعور المائعة التى لا تعيش طويلا بهذه الطبقة الكثيفة السميكة التى تكونها العادة فاننا نفهم بدون عناء كيف يميل الشخص بالضرورة فى ١٥٧ الاتجاه الذى ترسمه له هذه الأخيرة ، فالعادة اذن تتحكم بدون منازع لأنها القوة المحركة الوحيدة التى لها كيان فى نفس الشخص ، ومن الطبيعى أن يكون المركز الذى يدور حوله سلوك الفرد فى منطقة العادات ، واذا كان الشخص البالغ — وعلى الأخص البالغ المثقف — لا يقع الى هذا الحد تحت سلطان عاداته فذلك لأن أفكاره وعواطفه تظهر فى شكل متماسك ، وهى ليست مجرد أضواء تومض لحظة ثم تنطفىء بعد ذلك بل انها تشغل الضمير خلال وقت طويل نوعا ما ، وعلى ذلك فان هذه الأفكار والعواطف تصبح قوة حقيقية تستطيع أن تقف أمام قوة العادات وتحد من سلطانها .

ولكن اذا كان هذا الميل الى المحافظة لايكون فى ذاته حالة خلقية ، فانه مع ذلك نقطة ارتكاز يصح أن نرتكز عليها فيمانقوم به من نشاط تربوى ، فنحن نستطيع استخدام ما للعادة من سلطان على الطفل ، نتيجة لعدم الاستقرار فى حياته النفسية ، فى اصلاح عدم الاستقرار نفسه وتضييق نطاقه ، ويكفى أن نعوده على الأخذ بعادات منتظمة فى كل ما يتصل بالشئون الهامة من حياته ، فاذا تم ذلك لم تعد حياته مسرحا لتلك الحالات المتناقضة التى تتأرجح على الدوام بين الحركة الجنونية وبين الركود المتزمت ؛

بل تثبت عناصر تلك الحياة الشاردة التى لاتستقر على حال وتنتظم وتترتب فى مجموعها : وتلك لعمرى أولى الخطوات فى تدريب الطفل على الحياة الخلقية • ونستطيع أن نقول ان تعلق الطفل بالوسائل التى اعتادها فيما يقوم به من أفعال ، والقلق الذى يشعر به حين لا يجد الأشياء والأشخاص الذين يحيطون به فى المكان الذى اعتاد أن يراهم فيه ، كل ذلك ينم على شعور غامض بأن هناك نظاما عاديا للأشياء وأن هذا النظام قد فرضته الطبيعة وأنه بذلك يتعارض مع الترتيبات الأخرى التى تحدث عرضا ويجب — نتيجة لذلك — أن يفضل عليها • وهذه التفرقة بين الحالتين أساس النظام الأخلاقى • ومما لاشك فيه أن هذا الشعور المضطرب الغامض يحتاج لمن يحدده ويوضحه ويعززه وينميه • ولكن ذلك لايمنعنا من القول بأننا قد عثرنا ، هذه المرة ، على الثغرة التى ننفذ منها الى نفسية الطفل فنوصل اليها العناصر الحقيقية للأخلاق ، وبأننا قد توصلنا الى معرفة أحد العناصر التى تدخل فى تحديد نفسيته بحيث نستطيع أن نستخدمه فى توجيهه الاتجاه الملائم •

١٥٨

ولكن روح النظام — حسب ما نعرف — لا تتألف من الميل الى الحياة المنتظمة فحسب بل تشمل كذلك الميل الى الاعتدال وتعويد النفس على التحكم فى رغباتها ، والشعور بأن هناك حدوداً لايصح تعديها • ولا يكفى أن يعتاد الطفل على تكرار أفعال بذاتها فى مناسبات معينة بل يجب أن يتكون عنده الشعور بأن هناك قوى أخلاقية خارجة عنه تحد من قواه ، ويجب أن يدخلها فى حسابه وأن يخضع لها ارادته • ولكن الطفل لايرى هذه القوى بعينى رأسه لأنها قوى خلقية ، وليس فى حواسه ما يسمح له بأن يدرك الصفات المميزة للسلطة الأخلاقية • فذلك عالم يحيط به من كل جانب ولكنه مع ذلك لايراه • وهو يرى ، بلا شك ، الأجسام المادية للأشخاص والأشياء التى تملأ محيطه المباشر ، وأعنى بذلك أسرته ؛ ويشعر جيدا بأن الكبار فى هذه الأسرة ، أى الوالدين ، فى حالة تمكنهم من فرض ارادتهم عليه • ولكن هذا القهر المادى لا يكفى بأى حال لاشعاره بتلك الجاذبية الخاصة التى تمارسها القوى الأخلاقية والتى تجعل الارادة تميل اليها تلقائيا وتتجه نحوها

١٥٩ عن اقتناع بما لها من واجب الاحترام لا عن مجرد تأثير القهر المادى . فكيف نستطيع اذن أن نوقظ لدى الطفل ذلك الاحساس الضرورى ؟ اننا نصل الى ذلك باستخدامنا ما لديه من قابلية عظيمة للتأثر بالايحاء أيا كان نوعه . حالة عقلية تشبه الى حد كبير حالة الشخص الذى يقع تحت تأثير التنويم

كان جويو (Guyau) أول من جعل الناس يلاحظون أن الطفل يكون فى المغناطيسى ، وأن هذه الحالة لديه طبيعية ، وان كانت لدى الشخص البالغ حالة عرضية . والواقع أننا اذا بحثنا عن شروط الايحاء المغناطيسى نجد أنها تنحصر فى شرطين أساسيين : (١) فالشخص المنوم يكون فى حالة سلبية تامة ، فارادته مشلولة وذهنه خال كأنه صفحة بيضاء ؛ وهو لا يرى ولا يسمع الا ما يوحيه اليه المنوم ولا يهتم بشىء مما يدور حوله ؛ وفى هذه الحالة تستقر الفكرة الموحى بها اليه فى شعوره وتسيطر عليه لأنها لا تجد أمامها أية مقاومة ، ولا تجد أمامها فكرة أخرى تناضلها ، فتصادف ذهنا خاليا فتتمكن فيه . ثم تنزع هذه الفكرة من تلقاء ذاتها الى العمل لأن الفكرة ليست مجرد حالة ذهنية أو نظرية بل انها تجر دائما فى أذيالها بداية النشاط الذى يضمن لها التحقق ؛ واذا ما بدأ هذا النشاط فانه يستمر اذا لم تنشأ حالة مضادة تعرقل سيره (٢) ومع ذلك فلكى يتم حتما الفعل الموحى به ، لا يكفى بوجه عام ذلك الشرط الأول . اذ يجب أن يقول المنوم : أنا أريد . يجب أن يشعر المنوم ألا محل للرفض اطلاقا وأنه يجب أن يطيع . فاذا ضعف أو دخل فى نقاش معه ضاعت كل سيطرته عليه .

وهذان الشرطان يتحققان فى الطفل فى علاقاته بوالديه ومعلميه : (١) فالطفل يوجد بطبيعته فى تلك الحالة السلبية التى تتحقق عند الشخص المنوم بوسائل مصطنعة . واذا لم يكن ذهنه صفحة بيضاء خالصة ، فانه على كل حال فقير فى تصوراته وفى ميوله المحددة . فكل فكرة جديدة تدخل فى هذا

١٦٠ المحيط العقلى الرقيق لا تقابل فيه الا مقاومة ضئيلة وتنزع على أثر ذلك الى العمل . وهذا ما يفسر لنا تأثر الطفل السريع بما يراه أمامه من أمثلة وميله نحو المحاكاة . فهو حين يرى عملا يتم أمامه ينتقل سريعا من حالة الادراك الى حالة التحقيق الخارجى فينزع توا الى تقليد ذلك العمل . (٢) أما عن الشرط الثانى فانه يتحقق بطبيعة الحال عن طريق اللهجة الآمرة التى

يصوغ فيها المربى تعاليمه . فلكى يفرض ارادته يجب أن تكون تلك الارادة حازمة . ومما لا شك فيه أن الايحاء التربوى لا يعتمد على المظاهر الخارجية فى تأكيد سلطانه والوصول الى ما يريد من تأثير الا فى المرحلة الأولى من مراحل التعليم . فعند ما يستطيع الطفل أن يفهم بوضوح تبعيته الخلقية بالنسبة لوالديه ومعلميه وحاجته اليهم وتفوقهم الذهنى بالقياس اليه ، ذلك التفوق الذى اكتسبوه بمشقة وجهد — عند ما يتضح كل ذلك للطفل تنتقل الهيبة التى تتعلق بأشخاصهم من وقت لآخر الى أوامرهم وتزيد من قوة تأثيرها . ولكن كل ذلك لا ينفى أن تكون فكرة الايحاء هى المصدر الأول لنجاح النشاط التربوى ، وتظل هذه الفكرة فترة طويلة عاملا هاما من عوامل ذلك النشاط .

ولقد أوضح العالمان « بينيه وهنرى Biuet et Henri » بتجربة طريفة قابلية الطفل للتأثر بالايحاء . وتتلخص هذه التجربة فى تقديم بعض الخطوط المختلفة فى طولها الى التلاميذ فى مدرسة ما ، ثم يطلب اليهم أن يحدقوا فيها فترة من الزمن باتنباه . فاذا ما ثبتت صورتها فى ذاكرتهم تقدم اليهم لوحة أخرى عليها الخطوط نفسها مختلطة بخطوط أخرى . وبعد أن يعين الطفل الخط الذى يعتقد أنه قد رآه فى المرة الأولى يوجه اليه ملاحظ التجربة هذا السؤال بدون أن يزيد عليه شيئا : هل أنت متأكد أن هذا الخط وحده هو الصحيح ؟ — هذا السؤال وحده يكفى لأن يجعل ٩٨٪ من أطفال المدارس الأولية يغيرون اجابتهم الأولى . أما فى مرحلة التعليم المتوسط ، والتعليم الأولى الراقى فقد كانت النسبة ٨٠٪ ، ٥٤٪ على التوالى . وحتى فى الحالة التى يهتدى فيها الأطفال الى الاجابة الصحيحة فانهم يغيرون رأيهم الأول بنسبة ٥٦٪ وهى نسبة ليست ضئيلة . والتحول هنا راجع فى جملته بلا شك الى تأثير الايحاء . كما تدلنا هذه التجربة من ناحية أخرى على اختلاف درجة تأثر الطفل بالايحاء تبعا لسنه . اذ تزداد مقدرته على مقاومة الايحاء كلما غزرت المعلومات فى ذهنه .

١٦١

فتأثير الايحاء اذن ظاهرة محققة ، لا يتصدى لنقضها اليوم أحد من رجال « البيداجوجيا » . فالميل الى التصديق والمرونة والرغبة الطيبة والطاعة وعدم تماسك الارادة ، هذه الصفات التى تظهر عند الأطفال ويترجم عنها كثير

من حركاتهم الصغيرة ، تذكرنا بالظواهر التى تلاحظ عند الشخص البالغ حين يقع تحت تأثير التنويم المغناطيسى . فالطفل مثلا فى سن الثانية والنصف ، اذا قضم من كعكته أول قطعة ، ثم استعد لأن يقضم منها ثانية فبادرته بقولك فى حزم دون ابداء أسباب ، وبتأكيد لا يدع مجالا للاعتراض ، وفى نبرات قوية دون أن تخيفه : « ها أنت ذا قد شبعت وأكلت كثيرا » . اذا قلت ذلك للطفل فقد لا يلبث أن يبعد كعكته عن فمه دون أن ينتهى من أكلها ويضعها على المائدة مقتنعا بأنه قد أتم وجبته . ومن السهل أن تقنع الأطفال حتى فى سن الثالثة أو الرابعة أن الألم الناتج عن صدمة مثلا قد زال أو أنهم لم يعودوا يشعرون بعطش أو بتعب على شرط أن تكون عبارتنا التى نرد بها على شكواهم حازمة وقاطعة . »

فهناك اذن قوة خارجية نستطيع باستخدامها أن نحد من رغبات الطفل المتطرفة وعواطفه الجامحة . وبذلك نستطيع أن نعوده من وقت مبكر على كبح النفس والاعتدال ، ونستطيع أن نشعره بأن الواجب هو ألا يترك العنان لنزواته وأن هناك دائما حداً لا يصح له أن يتخطاه . وفى هذه الحالة يشعر الطفل جيدا بأنه خاضع لتأثير قوة لا تعمل على شاكلة القوى المادية وانما هى قوة من نوع خاص ولها صفات خاصة . وأولى مراحل هذا الشعور أن يحس الطفل بوضوح أن هذه القوة خارجة عنه ، وبأنه ما كان يسلك بالطريقة نفسها لو تركت له حرية التصرف المطلقة فى سلوكه ، اذ أن هذا السلوك قد خضع لتأثير الأمر الذى تلقاه . ثم لا يلبث الطفل بعد ذلك أن يدرك جيدا أنه لم يقع تحت تأثير قهر مادى ، وأن الدافع له فى سلوكه ليس هو الضغط المادى ، وأننا لم نفرض عليه بالقوة هذا السلوك أو ذاك ولكنه قد تأثر بحالة داخلية محضة ، وهى الحالة التى نتجت عن تأثير الفكرة الموحى بها اليه . ونجاح ذلك التأثير راجع الى صفات كامنة فى تلك الفكرة . ومن المرجح أن تكون مثل هذه العناصر هى النواة الأولى للفكرة التى كونها الناس ، والتى يكونها الأطفال عما نسميه القوة أو السلطة الأخلاقية . ذلك بأن من صفات السلطة الأخلاقية أنها تؤثر علينا من الخارج دون أن يصحب ذلك التأثير قهر مادى لا بالقوة ولا بالفعل ؛ وانما يحدث التأثير عن طريق حالة داخلية . ومما لا شك فيه أنه سرعان ما تتجمع عناصر أخرى

شيئا فشيئا حول هذه النواة الأولى . وتبدأ هذه الفكرة فى الظهور حين يطيع الطفل مرات عديدة أوامر شخص بالذات فيميل بطبيعة الحال الى أن يضفى على ذلك الشخص صفات تتصل بطبيعة التأثير الذى يحدثه فى نفسه ؛ ويصور لنفسه ذلك الشخص كما لو كان متمتعا بقوة ذاتية تضعه من نفسه فى مكانة خاصة . ولا يعنينا الآن أن نتتبع تطور تلك الفكرة وانما يكفينا أن نبين نقطة اتصالها بطبيعة الطفل .

اننا اذن أبعد من أن نقف مكتوفى الأيدى أمام ما تفرضه علينا طبيعة الطفل . فبفضل ما للعادة عليه من سلطان نستطيع أن نعوده على حياة الانتظام ونولد فى نفسه الميل اليها . وبفضل الايحاء نستطيع فى نفس الوقت أن نشعره ، شعوراً أوليا ، بالقوى الأخلاقية التى تحيط به والتى ترتبط بها حياته . ففى أيدينا ، والحالة هذه ، أداتان قويتان ، يجدر بنا لفرط ما لهما من قوة أحيانا أن نستخدمهما فى كثير من العناية والحذر . اذ أننا حين نقدر الحالة الشعورية للطفل ، وشدة تأثره بالمؤثرات الخارجية ، والسهولة التى ينطبع بها فى ذهنه كل تأثير يشتد بعض الشىء ، أو يتكرر عدة مرات ، نجد أن الخوف من الافراط فى استخدام القوة يفوق فى نفوسنا ما قد نخشاه من قلة حيلة المربى . فعلينا اذن أن نحيط الطفل بسياج من التحوطات التى تكفى لحماية حريته ضد القوة العارمة التى تأتى عن طريق التربية . وفى هذه الحالة لا يجوز لنا أن نفكر — كما حدث منذ وقت قريب — فى أن نترك الطفل يقضى مرحلة حياته التعليمية ، اذا جاز هذا التعبير ، بين يدى أستاذ بعينه . فالتربية التى تنهج هذا النهج تنحدر ، بسبب هذا التصرف ذاته ، فتصبح نوعا من الاستعباد . لأن الطفل يجد نفسه مساقا لأن يصبح صورة تحاكى ، بطريقة سلبية ، ذلك النموذج الوحيد الذى وضعناه أمام عينيه . والوسيلة الوحيدة لدفع هذا النوع من الاستعباد ، والابتعاد بالتربية عن أن تخرج لنا أطفالا يمثلون صورة مطابقة لعيوب أستاذهم ، هى أن نعدد الأساتذة حتى يكمل كل منهم ما قد يكون عند الآخر من نقص وحتى يكون فى تنوع المؤثرات المختلفة ما يمنع من استبداد أحدها بالطفل .

ومع ذلك فما زلنا بعيدين كثيراً عن الغرض المنشود بالرغم مما لدينا من وسائل التأثير القوية . وما أبعد الشقة بين ذلك الاستعداد العام عند الطفل

١٦٣

لتلقى تأثير العادة وتأثير الايحاء من ناحية ، وبين التصــور الواضح المحدد للقاعدة الخلقية من ناحية أخرى ! فهذه البذور غير المميزة ، وهذه الميول غير المحددة ، يجب ، لكى تتحول الى تلك المجموعة المعقــدة من المشاعر التى نريد أن نبعثها فى نفس الطفــل ، أن تنتظر عملية الاخصاب والتحول التى تأتيها عن طريق التربية . فما هى الوسائل التى يحدث بها ذلك التحــول ؟ ذلك ما سنراه فى الدرس القادم .

الدرس العاشر

النظام المدرسى

---

١٦٥ بحثنا فى الدرس السابق عن الاستعدادات الطبيعية عند الطفل ، تلك الاستعدادات التى نستطيع أن نستند اليها فى تلقينه روح النظام . ورأينا كيف نستطيع بفضل ماللعادة عليه من تأثير كبير أن نصلح من نزعاته الطبيعية نحو عدم الاستقرار والحركة المقلقة وأن نبعث فيه الميل الى الحياة المنتظمة ؛ وكيف نستطيع بفضل تأثره الشديد بالايحاء أن نبعث فيه شعوراً أوليا عن معنى السلطة الأخلاقية . ففى أيدينا اذن وسيلتان قويتان من وسائل النشاط التربوى ، يتعين علينا بسبب هذه القوة نفسها ، أن نستخدمهما بحذر وبدون افراط . فنحن اذا تصورنا شعور الطفل ، فى الواقع ، نجد أنه من الرقة وضعف المقاومة بحيث يترك فيه أقل ضغط خارجى آثاراً عميقة لا تمحى ، وحينئذ يجب أن نخشى سوء استخدام السلطة الذى قد يندفع نحوه المعلم فى سهولة أكثر مما نخشى قلة حيلته . فهناك دائما خطر ماثل أمام أعيننا وهذا الخطر مصدره افراط المعلم والوالدين فى استخدام تأثيرهما ؛ ولذلك يجب أن تتخذ التحوطات اللازمة لحماية حرية الطفل ضد هذا الافراط . وأحد هذه التحوطات التى قد تستخدم بنجاح فى هذا الغرض هو ألا تترك الأطفال ينشأون تحت تأثير وسط واحد ، وألا تتركهم بالأحرى بين يدى معلم واحد

١٦٦ لا يتغير . وعدم توافر هذا الشرط فى التربية المنزلية هو أحد الأسباب العديدة التى تجعل هذه التربية غير وافية بالغرض . فالطفل اذا اقتصرت تربيته على محيط الأسرة امحت شخصيته فى شخصيتها فيصبح صورة لجميع خصائصها وصفاتها المميزة كما أنه ينقل عيوبها وحركاتها اللاارادية . وتكون نتيجة ذلك أنه لا يستطيع أن ينمى طبيعته الشخصية . والمدرسة هى التى تحرره من تلك التبعية المقيدة ، على أن نعهد بالطفل فى المدرسة ذاتها وللسبب نفسه الى معلمين مختلفين يتعاقب كل منهم على الفصل مع زملائه .

أما اذا اتبع النظـام الذى اقترح أخيراً لتطبيقه فى معاهدنا العـامة للتعليم الثانوى ، بحيث يظل التلميذ خلال سنوات عديدة خاضعا لتأثير معلم واحد بعينه ، فانه يصبح بالضرورة نسخة سلبية للنموذج الوحيد الذى يوضع دائما أمام عينيه • ولا شك أن اخضاع الانسـان للانسان على هذا النحو شيء مناف للأخلاق • والارادة الانسـانية يجب ألا تتعلم الخضـوع الا للقاعدة المجردة اللاشخصية •

ولكن بالرغم مما لدينا من الوسائل القوية التى تهيئها لنا طبيعة الطفل ، فان هذه الوسائل تظل قاصرة عن أن تولد من تلقاء ذاتها النتائج الأخلاقية التى ننتظرها • فالاستعدادات الطبيعية عند الطفل لا تكون بذاتها حالات أخلاقية بالمعنى الحقيقى لهذه الكلمة نستطيع أن نقبلها كما هى • فان هذه الاستعدادات قد تؤدى الى غايات متضادة حسب طريقة استخدامنا لها • فنحن نستطيع أن نستخدم ما للعادة من سلطان على الطفل فى تعويده الميل الى الحياة المنتظمة • ولكن عكس ذلك قد يحدث اذا لم تتدخل فى الوقت المناسب وبالطريقة المناسـبة ، اذ قد يتعود الطفل على عدم الانتظام واذا ما اكتسب هذه العادة وتأصلت فى نفسه أصبح من الصعب جدا أن نخلصه منها • وكذلك قد نستطيع — كما أشرنا الى ذلك فى حينه — أن نسـتغل تأثر الطفل الشديد بالايحاء فى اخضاعه لارادة معينة وفى انتزاع كل ميل الى التصرف الشخصى من نفسه ، بدلا من أن نستميله نحو التأثر بالنظام الأخلاقى الذى يحرر نفسه •

١٦٧ وعلى ذلك فنحن لا نعنى بما قدمناه أن الطفل يتلقى بالوراثة استعدادات أخلاقية معينة • والسلاح الذى تضعه الطبيعة فى أيدينا سلاح ذو حدين : والأمر يتوقف على الطريقة التى نستخدمه بهاه وفى ذلك ما يدلنا على عقم المناقشات ، التى تتجدد دائما ، حول مسـألة ما اذا كان الطفل يولد خلقيا أو لا خلقيا أو اذا كان على الأقل يولد مزودا بعناصر ايجـابية أخلاقية أو لا أخلاقية • فالمشكلة على هذا الوضع لا تنتهى الى حل معين • فالسلوك الأخلاقى يسـتوجب أن نلتزم قواعد الأخلاق • وقواعد الأخلاق خارجة عن شعور الطفل وهى تتكون فى محيط خارج عنه • وهو لا يتصل بها الا بعد بلوغه مرحلة معينة من حياته • وكما أن من المستحيل أن يكون لدى

الطفل ، قبـل أن يفتح عينيه ، أية صـورة موروثة عن العالم الخارجى ، فكذلك من المسـتحيل أن يكون لديه ، حين ولادته ، أى تصور سـابق لفكرة الأخـلاق . وكل ما يجلبـه الطفـل معه حين ولادته لا يتعـدى الاستعدادات العـامة جدا ، وهذه الاستعدادات تتشكل وتتحدد فى هذا الاتجاه أو ذاك ، حسب التأثير الذى يمارسه المربى، وحسب التوجيه الذى يوجهها اليه .

وقد قلنا فى مناسبة سـابقة ان هذا التوجيه يمكن بل يجب أن يبدأ فى الأسرة والطفل لا يزال فى المهد . وأشرنا اشـارة عابرة الى أن هناك شبه مرحلة أولية للتربية الأخلاقيـة فى مجرد تعويد الطفـل على الأخذ بعادات منتظمة ، والى ما لدى الوالدين من وسائل ، منذ وقت مبكر ، يستطيعان استخدامها فى بعث شعور أولى بالسلطة الأخلاقية فى نفس الطفل . ولذلك يحق لنا أن نفترض أن الطفل ، وقت دخوله المدرسـة ، يكون قد تخطى حالة الحيدة الأخلاقيـة التى كان عليها حين ولادته ، وأن الاسـتعدادات العـامة ، التى أتينا على ذكرها قد ابتدأت تتخذ طريقهـا نحو التحديد .

١٦٨ ونسـتطيع أن نؤكد على وجه الخصوص أن الطفل اذا وجد وسـط حياة عائلية منتظمة سهل عليه أن يتعود الميل الى الانتظام ؛ واذا نشأ بوجه عام فى أسرة سليمة من النـاحية الخلقيـة فانه يقاسمها عن طريق تأثره بذلك المحيط ، حياتها الأخلاقية السليمة .

ولكن بالرغم من أن التربيـة المنزلية فى ذاتهـا تمهد خير تمهيد للحيـاة الأخلاقيـة الا أن تأثيرها ، مع ذلك ، جد محدود وعلى الأخص فيما يتعلق بروح الخضوع للنظام . وذلك لأن العنصر الأساسى فى روح الخضـوع للنظام ، وهو احترام القاعدة ، لا يمكن أن ينال حظه من النمو فى الوسط العائلى . والحقيقة أن الأسرة ، فى أيامنـا هذه بصفة خاصة ، تتكون من مجموعة صـغيرة جدا من الأفراد بينهم صـلة وثيقة ، وهم على اتصـال شخصى دائم فى كل لحظة ، ولذلك فان علاقاتهم بعضهم بالبعض لا تخضع لأى نوع من التنظيم العام ، الثابت الأركان. بل ان هؤلاء الأفراد يجدون من الطبيعى جدا أن يتمتعوا فيما بينهم بشىء من الحرية والتبسـط وهم لذلك يتبرمون بفكرة التحديد الصارم . والواجبات العائلية تتسم بطابع

خاص وهو أنها لا تثبت نهائيا فى شكل قواعد محددة يجب أن تطبق دائما بحذافيرها ، ولكنها عرضة لأن تميل مع تنوع الطبائع وظروف الحياة داخل نطاق الأسرة ، وتتأثر باختلاف الأمزجة وبما يبرمه الأعضاء فيما بينهم من اتفاقات تهدف الى تيسير الأمور على كل منهم بباعث المحبة والألفة . والأسرة بحرارتها الطبيعية وسط ملائم كل الملاءمة لايقاظ الميول الأولى لعاطفة الغيرية وتحريك المشاعر الأولى نحو فكرة التعاون . ولكن الأخلاق كما تمارسها الأسرة أخلاق فى مجموعها عاطفية . وفكرة الواجب تلعب فيها دورا ضئيلا بالنسبة للدور الذى يلعبه التعاطف والمشاعر القلبية الدافقة . فكل الأعضاء فى هذا المجتمع الصغير يعيشون جنبا الى جنب ؛ وهذا التجاور الذى يظهر أثره فى حياتهم الأخلاقية ، يشعرهم بشدة حاجة كل منهم الى الآخر . وقد يبلغ من شدة التجاوب بين شعورهم أن لا يروا هناك ضرورة ولا حاجة لتنظيم ما بينهم من ضروب التعاون . ومما لاشك ١٦٩ فيه أن الأمر لم يكن كذلك فى العصور السابقة حين كانت الأسرة تكون مجتمعا كبيرا يشمل بين جوانبه عددا من الأزواج والعبيد والأتباع . فكان يتحتم حينئذ أن يتمتع عاهل الأسرة ورئيس هذه الجماعة بسلطان واسع . فكان هو المشرع والقاضى ، وكانت جميع علاقات الأسرة تخضع لنظام محكم . ولكن الأمر قد تغير اليوم ، وأصبحت الأسرة لا تضم الا عددا صغيرا من الأفراد ؛ ففقدت العلاقات العائلية صفتها اللاشخصية الأولى ، واستعاضت عنها بطابع شخصى يعتمد على اختيار ما يلائم الظروف ، وأصبحت لا تطيق كثيرا فكرة التنظيم الدقيق .

ولكن الطفل بالرغم من وجود هذه الحالة فى الاسرة ، يجب أن يتعلم احترام القاعدة ؛ ويجب أن يتعلم كيف يؤدى واجبه لا لسبب الا لأنه واجبه ، ولأنه يشعر ازاء هذا الواجب بنوع من الالتزام ، وبأنه فى غير حاجة الى العواطف التى تسهل له أداء هذا الواجب . وتدريب الطفل على هذا النحو لا يكون كاملا فى محيط الأسرة ، ولذا وجب أن يعهد به الى المدرسة . ففى المدرسة تتوافر مجموعة من القواعد التى تحدد سلوك الطفل . اذ يجب عليه أن يحضر الى الفصل بانتظام وأن يدخل اليه فى ساعة محددة وفى هندام وهيئة مناسبين . وهو فى الفصل يجب عليه ألا يعكر

صفو النظام ، ويجب أن يكون قد استوعب دروسه وأدى ما عليه من واجبات منزلية بعد أن وجه اليها ما يجب من عناية وانتباه . وهكذا نجد أن هناك طائفة من الالتزامات يتعين على الطفل أن يلزم بها نفسه . ومجموع هذه الالتزامات يكون ما نطلق عليه اسم النظام المدرسي . فعن طريق ممارسة هذا النظام المدرسي يستطيع الطفل أن يستوعب روح النظام العام .

وقد شاع كثيرا بين الناس أن النظام المدرسي ليست له أهمية تذكر من ناحية التكوين الأخلاقي ، فنظروا اليه على أنه مجرد وسيلة لضمان النظام الخارجي وتحقيق الهدوء في الفصل . ونظرتهم اليه من هذه الزاوية المنفردة أعطتهم الحق في أن يستنكروا هذه الأوامر الصارمة ، وهذه القواعد التعسفية المعقدة التي نريد أن نخضع الطفل لسلطانها . وقد احتجوا ضد هذه القيود التي تفرض على الطفل لغرض واحد ، هو — كما يلوح — تيسير الأمر على المعلم وتوحيد مجهوده . أليس في اتباع مثل هذه الطريقة ما يحرك مشاعر الطفل بالبغضاء والكراهية نحو المعلم ، بدلا من روح الثقة والمحبة التي يجب أن تسود بينهما ؟

١٧٠

الحقيقة أننا لا نستطيع أن نتبين وجه الصواب في هذه المسألة الا اذا عرفنا أولا أن طبيعة النظام المدرسي شيء ووظيفته شيء آخر . فالنظام ليس مجرد وسيلة مصطنعة الغرض منها استتباب نوع من السلام الخارجي في المدرسة بحيث يمكن أن يستمر الدرس في هدوء ، وانما هو في الواقع أساس الأخلاق في الفصل ، كما أن نظام الهيئة الاجتماعية أساس الأخلاق بمعناها الحقيقي . فكل طائفة اجتماعية ، وكل نوع من أنواع المجتمعات له نظامه الخلقي ولا يستطيع أن يقوم بغيره ، وهذا النظام يعبر عن تكوين هذا المجتمع وبنائه الداخلي . ومما لا مراء فيه أن الفصل مجتمع صغير : فمن الطبيعي اذن بل من الضروري أن يكون له نظامه الأخلاقي الخاص ، وأن يكون لهذا النظام علاقة بطبيعة هذا المجتمع وبعدد العناصر المكونة له وكذلك بالوظيفة التي يضطلع بها . والنظام المدرسي هو ذلك النظام الأخلاقي للفصل : فالالتزامات التي أتينا على ذكرها الآن هي واجبات التلميذ ، ولها من القيمة الأخلاقية ما للالتزامات الوطنية أو المهنية التي تفرضها الدولة أو النقابة على الشخص البالغ فيعدها من واجباته .

ومن ناحيـة أخرى فان المجتمع المدرسى أقرب الى المجتمع العـام من الأسرة . فهو يضم من الأفراد عددا أكبر مما يضـمه المجتمع العـائلى ؛ والأفراد الذين يتكون منهم هذا المجتمع المدرسى، أى المعلمون والتلاميذ، لايجتمعون لما يرتبطون به من مشاعر شخصية وصـلات عاطفية ، وانمـا يجتمعون لأسـباب عامة ومجردة ، تحـددها الوظيفة الاجتماعية للمعلمين والحالة العقلية التى يوجد عليها التلاميذ نظرا لسنهم . ولهذه الأسـباب مجتمعة لا يمكن أن تصل القواعد المدرسية فى مرونتها الى الحد الذى تصل اليه القواعد العائلية وهى لذلك لاتميل ولاتنثنى بحسب مايطرأ من ظروف عارضة ، ولا تستطيع أن تكيف نفسها لتلائم الأمزجة المختلفة . فالواجب المدرسى فيه كثير من التحديد والتجرد من الطابع الشخصى ؛ وهو يخاطب العقول أكثر مما يخاطب العـاطفة ؛ ويتطلب كثيرا من المجهود ومزيدا من التحكم فى النفس . وبالرغم من أننا نحذر من المبالغة فى ابراز هذا الطابع — وستسنح الفرصة لبيان ذلك فيما بعد — الا أن ذلك لا يمنعنا من تأكيد ضرورته اذا أردنا أن يصـل النظام المدرسى الى هدفه ويتمـكن من أداء وظيفتـه كاملة . وبهذا الشرط وحده يمكن لهذا النظام أن يكون مرحلة وسطا بين الأخلاق العاطفية فى الأسرة وبين الأخلاق الشديدة الصرامة التى تفرضها علينا الحياة المدنية . فالطفل حين يحترم القواعد المدرسية يتدرب على احترام القـواعد بوجه عام ويكتسب عادة التحكم فى غرائزه وكبح جماح نفسـه لأن الحياة العـامة تتطلب منه ذلك التحكم وذلك الكبح . وعلى ذلك يمكننا أن نقول ان النظام المدرسى يعـد الطفل اعدادا أوليـا لاحتمال ما يتطلبـه أداء الواجب من رزانة وثبـات . والطفل حين يدخل المدرسة لابد له من أن يدرك أن حياة الجد قد بدأت .

١٧١

تلك هى الوظيفة الحقيقية للنظام . فهو ليس مجرد وسـيلة تهدف لحث الطفل على العمـل ، أو لتحريك رغبته نحو التعلم ، أو للحرص على عدم ارهاق المعـلم . ولكنه أداة ضرورية للتربية الأخلاقيـة لا نسـتطيع أن نستعيض عنها بغيرها . والمعلم الذى يعهد اليه بهذه الأداة يجب ألا يقتصد فى بذل العناية حين اسـتخدامها . فالأمر لا يتعلق بتحقيق مصلحته وتوفير الهدوء له فحسب . ولكننا نستطيع أن نقول — بدون مبالغة — ان الحياة

الأخلاقية فى الفصل تتوقف على موقفه الحازم . فمن الثابت حقا أن الفصل اذا خلا من النظام ظهرت عليه أعراض الانحطاط الخلقى . واذا شعر الأطفال بعدم وجود قوة تحدهم ، اندفعوا فى حالة هياج نحو التحرر من كل قيد ، وسرعان مايظهر أثر ذلك فى سلوكهم حتى خارج الحياة المدرسية : ومن اليسير ملاحظة مثل هذه الظواهر فى الأسرة حين تتراخى التربية المنزلية الى أقصى حد . ولكن هذا الاندفاع الضار الذى ينتج عن عدم النظام يتضاعف خطره فى المدرسة لأنه يكون فى هذه الحالة اندفاعا جماعيا .

١٧٢ فلا يصح أن يغيب عن ذهننا أن الفصل ، فى الواقع ، مجتمع صغير . وكل عضو فى هذه المجموعة الصغيرة لا يتصرف عادة كما لو كان منفردا ؛ بل ان هناك تأثيرا تمارسه المجموعة على كل فرد ويجب أن نعمل لذلك الأمر حسابه . ولاشك أن النشاط الجمعى يضخم الشر كمايضخم الخير ، وذلك تبعا للطريقة التى ينتهجها . وعلة ذلك ، على وجه التحديد ، أنه يثير القوى الفردية ويقويها فيزداد حماسها فى الاندفاع نحو التخريب . وفى ذلك ما يفسر لنا ، مثلا ، انتشار الفساد الخلقى بسهولة بين الحشود والجماعات غير المنظمة ، وغالبا ما يبلغ هذا الفساد أقصى درجات العنف . فالجماهير ، كمانعرف ، لاتتورع عن سفك الدماء وازهاق الأرواح ؛ وماذاك الا لأنها تكون مجتمعا ، ولكنه مجتمع لا استقرار فيه ، يموج بالفوضى ، ولا يخضع لنظام محكم . ونحن لا نجهل أيضا أن القوى العاطفية التى تحرك الحشد تمتاز بعنفها وشدتها وما ذلك الا لأنها قوة الجماعة . ولذلك فان هذه القوى تميل بطبيعتها نحو التطرف . فلكى نحصرها داخل حدودها الطبيعية ونحول دون تدفقها نرانا فى حاجة الى تنظيم حازم ومعقد . ولكن فكرة الحشد أو الجمهرة من الناس لا تنطوى على أى معنى من معانى القاعدة المنظمة أو الارادة المنظمة . ولذلك فان هذه القوى اذا انفجرت ، تركت لنفسها العنان ولا نستطيع أن نتفادى ، بعد ذلك ، اندفاعها وتخطيها لكل حدود ، حيث تنتشر فى جحافل صاخبة مخربة ، وكل ذلك معناه بالضرورة أنها تتجرد من كل أخلاق .

ونعود الى موضوعنا فنقول ان الفصل غير المنظم يشبه الحشد . فحين يجتمع عدد من الأطفال ويتقاربون فى فصل واحد ، يظهر بينهم نوع من

الشعور العـام الذى يحفز جميع الجهود الفردية ؛ وهذا الشعور مصدره الحياة العـامة بينهم • فاذا سارت هذه الحياة فى مجراها الطبيعى ، ووجهت التوجيه الصالح فان الشـعور العام يترجم عن نفسـه فى شكل الحماس والتفانى فى العمل النـافع اللذين يظهران بصورة أوضح مما لو كان كل تلميذ يستقل بعمله منفردا • اما اذا لم يفلح المعلم فى احاطة نفسه بالنفوذ ١٧٣ الضرورى فان هذا النشاط الزائد يختل ويتحول الى نوع من الهرج الضار ولا يلبث أن يجر الى الفسـاد الخلقى بمعناه الحقيقى • ويزداد خطر هـذا الفساد كلماازداد عدد التلاميذ فى الفصل• ومن الظواهر التى تزيد شعورنا به أن بعض العناصر المنحطة خلقيا فى الفصل لاتلبث فى هذه الحالة أن تتخذ مكان الصدارة فى الحياة العامة • ويشبه ذلك تماما ما يحدث فى المجتمعات السياسية فى عصور الاضطرابات الشاملة، اذ تطفو على سطح الحياة العامة فئة من العناصر الضارة التى تظل مختبئة فى الظلام فى الأوقات العادية •

كل ذلك يجب أن يحفزنا اذن للقيام بعمل ايجابى حتى ننقذ فكرة النظام من الهوة التى كادت تتردى فيها منذ بضع سنين • ولا شك أننا اذا نظرنا الى تفاصيل قواعد السـلوك التى يشرف المعلم على مراعاتها فاننا نميل الى الحكم على تفاهتها وقلة جدواها ؛ ويحملنـا ما نكنه للأطفـال من عطف طبيعى على أن نجـد فيها شـدة ومبالغة • أليس من الممكن فى الواقع أن يكون الطفل حميد الأخلاق ومع ذلك لا يعرف كيف يصل فى الميعادالمحدد للدرس ، أو كيف يستعد فى اللحظة المطلوبة لأداء واجبه أو قراءة درسـه الخ •••• ؟ ولكن وجه المسألة يتغير تماما اذا انصرفنا عن النظر فى تفاصيل هذا التنظيم المدرسى ، ونظرنا بدل ذلك الى النظام فى مجموعه • فحينئـذ يظهر لنا هذا النظام على أنه مجمـوعة القوانين (Le Code) التى تحـدد واجبـات التلميذ ؛ وتظهر لنـا مراعاة الدقة فى أداء كل هذه الالتزامات الصغيرة على أنها فضـيلة • تلك هى فضـيلة الطفولة التى تتفق مع نوع الحيـاة التى يحياها الطفل فى تلك السن ، وهى الفضـيلة الوحيدة التى نسـتطيع أن نطلبها منه • ولذلك وجب أن نبذل عنـاية فائقة فى بثها فى نفسـه • واذا حدث أن تصدع النظام فى أحد الفصـول وأدى ذلك الى تزعزع أحد أركان الحياة الخلقية فاننا نأمل أن تكون هذه الحالة عارضة •

١٧٤ أما اذا انهدم النظام من أساسه ، وضاعت هيبته فى نظر الرأى العام وفى نظر المعلمين أنفسهم ، فان الأخلاق العامة تصبح حينئذ مهددة فى أحد مصادرها الهامة .

هذا ومما يساعدنا على مقاومة الميل نحو المبالغة فى التسامح ، ذلك الميل الذى يدفعنا اليه الرفق بطبيعة الطفل الضعيفة ، أن الأطفال أنفسهم هم أول من ينعمون فى ظل النظام السديد . وقد جرى بين الناس أن الشعوب لاتتوافر لها السعادة الا اذا شعرت بأن زمام قيادها فى يد حكومة قوية . وما يصدق على الناس عامة يصدق بالأحرى على الأطفال ؛ فهم فى أشد الحاجة لأن يشعروا بأن هناك قاعدة تحدد سلوكهم وتسندهم فى أوقات الحيرة . والفصل اذا ساد فيه النظام ، شاع فيه جو من الصحة والانشراح ؛ اذ يشعر كل طفل بالطمأنينة فى مكانه . أما ضياع النظام فانه يولد ، على العكس ، اضطرابا أول من يشكو منه هم أولئك الذين يبدو أنهم ينتفعون به . اذ يحار الجميع فى معرفة ما هو خير وما هو شر ، وما يجب عمله وما يجب تركه ، وما هو مباح وما هو محرم ؛ وينتج عن ذلك حالة من الاضطراب العصبية والاشتباك الحاد ، وهى حالة تؤلم الطفل أشد الألم . واذا سادت هذه الحالة فان التذبذب فى مزاج الطفل يبلغ أقصاه فينتقل بسرعة فائقة من حالة الى ضدها ، أى من الضحك الى البكاء أو بالعكس . ذلك أن الطفل ، كالرجل تماما ، يخرج عن حالته الطبيعية اذا فقد الشعور بأن هناك قوة خارجة عنه تستطيع أن تقيده وتخفف من غلوائه وتلزمه بألا يتعدى حدود طبيعته . ويصدق ذلك على الخصوص فى حالة الطفل لأن روح الاعتدال والتعقل لم تتأصل بعد فى نفسه ولم تجد من الوقت ما يسمح لها بالانتظام الذى يجعها تؤدى وظيفتها من تلقاء نفسها .

وعلى كل حال ، فان النظام المدرسى لا يؤدى الى نتائجه النافعة التى يحق لنا أن ننتظرها من تطبيقه الا بشرط أن ينحصر ، هو نفسه ، داخل حدود معينة . فمن الضرورى ، فى الواقع ، أن تحدد الخطوط الأساسية لنظام الفصل ؛ ولكن ذلك لا يعنى أن ينزل التنظيم الى مستوى التافه من التفاصيل . فاذا كان من الضرورى وجود القواعد ، فليس من المستحب أن يخضع كل شىء لقاعدة . وأوجه النشاط لدى الشخص البالغ لاتخضع

كلها لتنظيم الأخلاق ، فمنها ما يترك له الخيـار فى أدائه أو تركه ، ومنها ما يستطيع أن يمارسه كما يحلو له ، أى أن هنـاك طائفة من الأفعال التى لا دخل للتقـدير الأخلاقى فيها . وكذلك لا يصح أن يمتد النظام المدرسى الى جميع نواحى الحياة المدرسية . فلا يصح أن يكون الأطفال فى وقفتهم وفى جلوسهم، وفى مشيهم وفى الطريقة التى يقرأون بها دروسهم أو يكتبون بها واجباتهم أو يمسكون بها كتبهم الخ ... خاضعين لنوع من التحـديد الدقيق . لأن النظام اذا امتد الى جميع هذه التفاصيل أصبح خطره على النظام الحقيقى كخطر الخرافة على التدين الحقيقى ؛ وذلك لسببين : الأول أن الطفل قد لا ينظر الى مثل هذه الأمور الا على أنها كريهة وسخيفة وأنها لا تهدف الا لتقييده ومضايقته ؛ واذا تولد عنده هذا الشـعور ، ضاعت هيبة القواعد الأخلاقية فى نظره . والثانى أنه حتى فى حالة خضوع الطفل خضوعا سلبيا دون أية مقاومة لمثل هذه الأوامر ، فانه يعتاد على ألا يقوم بعمل الا اذا أجبر عليه بالأمر وفى ذلك ما يقتـل فيه كل ميل نحو التفرد بشخصيته . ومما لا شك فيه أن شروط الحياة الأخلاقية فى الوقت الحاضر تحتم على الفرد أن يتصرف بنفسه وأن يبرز بشخصيته فى الحياة الجمعية . وعلى ذلك، فالتنظيم اذا شمل كل شىء قد يكون له أسوأ الأثر على أخلاقية الطفل ؛ فهو ان لم يخلق منه ثائرا متمردا على النظام ، يجعل منه انسـانا مكبوتا لا يستقل بذاتيته . ومع ذلك ، وبالرغم من وضوح خطر الشطط فى تطبيق النظام فان المدرس قد يجد نفسه مساقا للوقوع فيه ، ولذا وجب أن ينبه الى ذلك . واذا كانت كل قوة تنزع الى الانتشـار الى ما لا نهاية اذا لم تجد ما يحدها ، فان القوة المنظمة التى يملكها المعلم فى يده فى حاجة الى ما يحددها . فهو فى داخل الفصـل يجابه بمفرده وجهـا لوجه أطفالا عاجزين عن مقاومته . فيجب اذن أن يقاوم نفسـه بنفسه . ومن المحتمل جدا أن يكون ذلك الافراط ، الذى ترك له العنان خلال سـنوات عديدة فى الأنظمة المدرسية ، هو الذى أثار ضد النظام رد الفعل الذى أشرت اليه منذ قليل والذى نخشى أن يجاوز ، هو نفسه ، حدوده المعقولة . ١٧٦

والآن بعد أن عرفنـا ما هو النظام المدرسى ؛ وما هى وظيفتـه ، لننظر ماهى الوسائل التى توصل الأطفال الى ممارسته . فلا يكفى ، فى الحقيقة ،

تغرس ذلك الميل فيهم ، أن يفرض عليهم هذا النظام بالقوة ، أو أن يعتادوا عليه بطريقة آلية ؛ بل يجب أن يتكون عند الطفل شعور ذاتى بما للقاعدة من صفات تجعله يخضع لها عن طواعية . وذلك معناه أنه يجب أن يشعر بالسلطة الأخلاقية الكامنة فى هذه القاعدة والتى تضفى عليها الاحترام . وطاعة الطفل لا تكون أخلاقية حقا ، الا اذا كانت الصدى الخارجى لذلك الشعور الداخلى بوجوب احترام القاعدة . والآن كيف نبعث فى الطفل هذا الشعور ؟

ما دام المعلم هو الذى يشعر الطفل بمعنى القاعدة ، فالأمر اذن كله متوقف عليه . فالقاعدة لا تستمد سلطتها الا عن طريقه ، وعن طريق الفكرة التى يوحى بها الى الأطفال عن معنى السلطة . وعلى ذلك فالمسألة تؤول فى النهاية الى هذا السؤال : ما هى الشروط التى يجب أن تتوافر فى المعلم حتى يستطيع أن يجعل السلطة الأخلاقية تشع من حوله ؟

من المؤكد أن هناك بعض صفات فردية يجب توافرها . فيجب ، على وجه الخصوص ، أن يكون لدى المعلم تصميم فى العزم وقوة فى الارادة . اذ لما كان من الصفات الضرورية للمبدأ الآمر أن يقطع دابر كل شك وكل تردد ، فالقاعدة لا يمكن أن يكون لها طابع الالزام فى نظر الطفل ، اذا وجد فى تطبيقها أى تردد ، أو اذا وجد أن من يضطلع بمهمة تعريفه بها غير واثق دائما مما يجب أن تكون عليه .

ولكن هذه كلها شروط ثانوية . وأهم من هذا كله ، أن يشعر المعلم ، قبل كل شىء ، شعورا داخليا بحقيقة السلطة التى يجب أن ينقل معناها الى الأطفال ويشعرهم بها . فالسلطة قوة معنوية لا يستطيع المعلم أن يظهرها الا اذا امتلكها حقيقة . فمن أين تأتيه هذه القوة ؟ أمن السلطة المادية التى يتسلح بها ومن الحق الذى يخول له فى معاقبة التلاميذ أو مكافأتهم؟ ولكن الخوف من العقاب شىء واحترام القاعدة شىء آخر . والعقاب لا تكون له صفة أو قيمة أخلاقية الا اذا اقتنع المذنب بأن العقاب الذى يوقع عليه عادل ؛ وهذا يتضمن ، فى الواقع ، الاقتناع بأن السلطة التى توقع العقوبة سلطة شرعية عادلة . وعلى ذلك فالمعلم يجب ألا يستمد سلطته من الخارج أى من الخوف الذى يثيره فى النفوس من فكرة العقاب ، بل يستمدها من شخصيته والسلطة الحقيقية لا تأتيه الا من داخلية نفسه . فيجب اذن أن يعتقد اعتقادا

قويا ، لا فيما يتمتــع به من صفات ذاتية عاليــة كالذكاء والارادة ، بل فى رسالته وفى سمو هذه الرسالة . فالسلطة التى يصطبغ بها موقف الواعظ وكلماته مصدرها فكرته عن سمو رسالته ، لأنه يتكلم باسم اله يشعر به فى أعماق نفسه ويعتقــد أنه أقرب اليه من هؤلاء الجماهير الذين يخاطبهم من عامة الناس . مثل هذا الشعور يصح بل يجب أن يكون لدى المعلم الذى يضطلع برسالة التعليم المدنى . فهو أيضا يتكلم بلسان قوة أخلاقية عظيمة تفوق قوته ، وهو يتصل بها اتصالا مباشرا لا يتسنى للطفل ، اذ لا يشعر هذا الأخير بتلك القوة الا عن طريق المعلم . وكما أن الواعظ يعبر عن رسالة الله ، فكذلك المعلم يعبر عن الآراء الأخلاقية العظيمة التى تسود فى عصره وفى وطنه . فاذا تعلق المعلم بهذه الآراء وشعر بما فيها من عظمــة ، انتقلت السلطة الكامنة فيها بالضرورة اليه والى كل ما يصدر عنه من أقوال ، لأنه هو الذى يمثل هذه الآراء ويعبر عنها أمام الأطفــال . وهذه السلطة التى تأتيه من مصدر غير ذاتى لا يدخل فيها غطرسة أو كبرياء أو ادعاء ، بل انها تقوم بأكملها على الاحترام الذى يكنه لوظيفتــه أو لدعوته ، اذا جاز أن نسميها كذلك . هذا الاحترام ينتقل من ضميره ، عن طريق الأقوال والحركات الى ضمير الطفل فينطبع فيه . وليس معنى كلامى هذا أن يتخذ المعلم مظهرا دينيا فى صوته وحركاته حين يملى على الأطفال واجبا أو يشرح لهم درسا . فما من حاجة لأن يعبر المعلم عن هذا الشعور دائما بالأفعال حتى ينتج ثمراته ، بل يكفى أن يظهر هذا الشعور ويتأكد فى اللحظة المطلوبة ، وبالرغم من أنه قد يظل كامنا لا يظهر بطريقة سافرة تبعث على التحدى ، الا أنه ، مع ذلك ، يضفى على موقف المعلم ، بصفة عامة ، كثيرا من الجلال .

١٧٨

على أننا نحب من ناحيــة أخرى ، أن نوجه الأنظار الى الخطر الذى قد ينجم عن الدور الشخصى الذى يلعبه المعلم بتدخله على نطــاق واسع فى تكوين ذلك الشعور عند الطفل . فقد يخشى ، فى الواقع ، أن يعتاد الطفل على أن يربط فى ذهنه بين شخصية المعلم وبين فكرة القاعدة نفسها ، وعلى تصور النظام المدرسى فى صورة حسية مبالغ فيها ، أى على أنه الأداة التى تعبر عن ارادة المعلم . وقد أحست الشعوب فى جميع الأزمان بالرغبة فى أن تصور لنفسها قوانين السلوك على أنها منبعثة عن ارادة شخصية مؤلهة .

وفهم الأشياء على هذا النحو يذهب بنا الى ناحية مضادة للهدف الذى نريد أن نبلغه . وذلك لأن القاعدة لا تصبح قاعدة اذا فقدت طابعها اللاشخصى وتصورتها العقول على نحو مخالف لطبيعتها . فواجب المعلم اذن هو أن يهتم بابرازها ، لا على أنها نتيجة جهوده الشخصية ، بل على أنها سلطة أخلاقية تسمو عليه ، وهو يعبر عنها ولا يخلقها . وواجبه كذلك أن يفهم الأطفال أن هذه القاعدة تفرض عليه كما تفرض عليهم ، وأنه لا يستطيع أن يلغيها أو يعدل فيها ، وأنه ملزم بتطبيقها لأنها تسيطر عليه وتلزمه كما تلزمهم .

١٧٩ وبذلك الشرط وحده يستطيع أن يبحث فى نفوسهم ذلك الشعور الذى يعد بل يجب أن يعد أساسا للشعور العام فى مجتمع ديموقراطى كمجتمعنا الحالى : ذلك الشعور هو احترام العدالة ، واحترام القانون العام الذى يستمد سلطته من تلك العمومية ذاتها . فمنذ اللحظة التى يرتفع فيها القانون عن أن يتجسد فى شخصية بعينها تصوره بصورة حسية فى النفوس ، يصبح من الضرورى أن يفهمه الناس فى صورته العامة المجردة ، وأن يتعودوا على احترامه بهذه الصفة . أو ليس من الطبيعى أن تبقى السلطة العامة للقانون ، وأن يقدر لها الخلود وحدها دون غيرها فى مجتمع لم يعد يعترف بنفوذ بعض الطبقات أو بعض الأسر على غيرها ؟ ان هذه السلطة العامة اذا ضعفت فانها تهدد النظام الجمعى بأسره بالانحلال . ولا يصح أن نخفى عن أنفسنا — لسوء الحظ — أن فكرة كهذه ما زالت تصطدم بعادات قديمة متأصلة فى النفوس منذ قرون وأنها تحتاج لثقافة شاملة لكى تستطيع أن تتغلغل فى عقول الناس . ولا شك أن المدرسة تغفل واجبا أساسيا من واجباتها اذا هى لم تهتم بأداء هذا الواجب .

فرغنا حتى الآن من النظر فى طبيعة النظام المدرسى ، كما أتبعنا ذلك بالنظر فى الوسائل التى تمكننا من اشعار الطفل بفكرة السلطة الكامنة فى هذا النظام . وقد عالجنا كلتا المسألتين دون أن ندخل فيها أية فكرة خاصة بالجزاءات التى تتعلق بالقاعدة . ومعنى ذلك اذن أن الجزاءات ليست لها تلك الأهمية البالغة التى كنا نعزوها اليها أحيانا فيما يتعلق بتكوين روح النظام . ولكن مادامت القواعد لا توجد بدون جزاءات تصاحبها ، فيجب بديهيا أن

تكون هناك صلة بين فكرة القاعدة وفكرة الجزاء ، وأن تساعد هذه الأخيرة الأولى بطريقة ما على أداء وظيفتها . فما هى هذه الصلة ؟

للاجابة على هذا السـؤال ، يحسن بنا أن نشرح على انفصـال نوعى الجزاءات التى تتعلق بالقواعد المدرسية ، كما تتعلق أيضا بالقواعد الأخلاقية والتشريعية . وهذان النوعان هما العقوبات من ناحية والمكافآت من ناحية أخرى : وسنبدأ بالنوع الأول ؛ فما هى وظيفة العقوبات المدرسية ؟

الدرس الحادى عشر

العقوبات المدرسية

١٨١ بعد أن وضحنا أهمية النظام المدرسى من الناحية الأخلاقية وفائدته فى طبع الطفل على احترام القاعدة العامة المجردة ، وتعويده على التحكم فى نفسه والسيطرة عليها ، بحثنا عن الوسائل والشروط التى يستطيع بها هذا النظام أن يحقق هدفه الأخلاقى الذى وجد من أجله . فلكى يخضع الطفل عن طواعية لما تأمر به القاعدة ، يجب أن يشعر بما لها صفات تبعث على احترامها ، أى أن يشعر بالسلطة الأخلاقية الكامنة فيها . ولما كان الطفل لا يعرف القاعدة الأخلاقية الا عن طريق المعلم ، أى أن المعلم هو الذى يظهره على ما لها من قيمة ، فان هذه القاعدة لاتستقى سلطتها الا عن مصدر واحد هو المعلم نفسه . فاذا نظرنا الى الأفعال التى تأمر بها القاعدة ، فى ذاتها ، وجدنا أنها أفعال تبعث على الضجر والمضايقة ، وليس فيها ما يفرضها على الارادة . فالنفوذ الذى تتمتع به القاعدة لا يأتيها الا من الخارج وهى تتلقاه ، فعلا ، من المعلم اذا كان الأمر يتعلق بالقاعدة المدرسية . ولقد وجدنا أن المسألة قد انحصرت فى البحث عن المصدر الذى تأتى منه هذه السلطة الى المعلم نفسه ، ووجدنا أن المصدر الوحيد الذى يستقى منه المعلم هذه السلطة كامن فى ذاتيته ، أى فى الفكرة التى تملأ نفسه عن أهمية رسالته ، وفى المثال الأعلى الأخلاقى الذى يتعلق به ويحاول أن يستميل الأطفال للتعلق به . فمما يكسب كلام المرء السلطة والنفوذ ، قوة اقتناعه والثقة التى تملأ نفسه ، لا بحقيقة الآراء المجردة التى يعبر عنها فحسب ، بل على الأخص

١٨٢ بالقيمة الأخلاقية لهذه الآراء . ذلك لأن السلطة الأخلاقية ، أى مجموعة الصفات التى ترتفع بنا عن مستوى فرديتنا الواقعية ، وعن مستوى المتوسط من نظائرنا — هذه السلطة لا تأتينا الا من تعلقنا الوثيق واتصالنا الدائم بالحقيقة التى تسمو علينا وأعنى بها الحقيقة الأخلاقية . وقد تكون المظاهر

الخارجية للسلطة ناقصة ؛ ولكن الشعور الداخلى اذا كان ماثلا بقوة فانه يستطيع فى غالب الأحيان أن يصل الى النفوس ويؤثر فيها .

ولهذه الأسباب جميعا نستطيع أن نقول ، دون أن نجانب الحقيقة ، أن السلطة هى الصفة الأساسية للمعلم ؛ وليس ذلك لأنها تحقق النظام الخارجى فحسب بل لأن عليها تتوقف الحياة الأخلاقية فى الفصل . ومما لا شك فيه أن هذه السلطة التى يحملها المعلم فى نفسه نتيجة لشعوره برسالته ، وبعظمة هذه الرسالة — هذه السلطة قد تتضاعف بمجرد اتصاله بالأطفال وذلك بفضل ما يبعثه فى نفوسهم من الثقة والاحترام . فيزداد اعتقاده فى قيمة ما يفعل لأن هذا الاعتقاد يدعمه اعتقاد الأطفال فيه ، وثقتهم فيه تقوى وتزيد من ثقته فى نفسه . فكما أن رجل الدولة لا يستطيع أن يحكم شعبا الا اذا كان الرأى العام الى جانبه ، فكذلك المعلم لايستطيع أن يحكم فصله الا اذا وضع الفصل ثقته فيه . هذا الشعور الجمعى الذى يسند المعلم انما هو ناتج عن السلطة الكامنة فى نفسه ؛ وشعور الأطفال بهذه السلطة هو الذى يعبر عن نفسه على هذا النحو . ونظراً لأن صداها يتجاوب فى نفوس هؤلاء الصغار الذين يتصل المعلم بهم ، فانها تعود اليه بعد ذلك متضخمة من تردد كل هذه الأصداء . وفى هذه الحالة ، يمكننا أن نقول ان النتيجة تؤثر فى السبب وتضاعف من قوته . غير أن السلطة التى يمتلكها المعلم تظل على كل حال السبب الأول والمحرك الحقيقى لكل ما يصدر بعد ذلك من شعور بقيمة القاعدة ؛ ومهما كانت أهمية هذه الأصداء ، فانها لا تكون ، فى الحقيقة ، الا ظواهر ثانوية .

١٨٣ وهل بنا من حاجة لأن نؤكد أننا حين نتكلم عن سلطة المعلم ، وعن ضرورة هذه السلطة ، فلسنا نعنى بأية حال أنه يجب أن يقود الفصل كما تقاد الكتيبة العسكرية ؟ نحن لا ننكر ، فى الحقيقة ، أن من أشد ما يتعارض مع روح النظام هو أن نحاول اخفاءه وراء ستار من المرح الزائد عن الحد . ومما يغير من طبيعة هذا النظام ، أن نصوره ، كما أراد مونتنى (Montaigne) هينا لينا . فالحياة ليست كلها لعبا ، ولذلك يجب أن يعد الطفل لتحمل المجهود والألم ؛ ومن الوبال عليه أن نجعله يعتقد أن كل شىء يمكن تحقيقه بطريق اللعب . ولكن الحياة الاجتماعية ، من جهة أخرى ، ليست حياة معسكرات ؛

واذا كان من الواجب أن نعد الطفل لاستقبال حياة الجد فيجب ألا يغيب عن بالنا قط أن الأمر لا يعدو مرحلة الاعداد أو مرحلة التدريب المبدئى ، وأن الطفل ليس رجلا بالغا ولذا يجب أن نعامله وفقا لطبيعتـــه بوصفه طفلا . فسلطة المعلم يجب أن يخففها الحنـــان حتى لا يتحول الحـــزم الى نوع من القســـوة أو الجفوة . وقد قلنا مرارا ان الواجب له مظهران : فهو فى أحد جوانبه يتصف بالمظهر الآمر الحازم ، وفى الجانب الآخر يظهر على أنه جذاب مرغوب فيه . ويتغلب المظهر الثانى داخل نطاق الأسرة ، أما فى المدرسة فان الأمر على عكس ذلك ، اذ تزداد أهمية المظهر الأول . ولكن بالرغم من هذه الحقيقة يجب ألا ننسى أن البناء الخلقى للطفـــل لم يزل بعد واهيا مترنحا ، وأن مجابهتـــه ، فى هذه الحالة ، بكل ما يحمل الواجب من معانى الخشونة والجد لا يعود عليه بأى فائدة .

ومهما يكن من أمر هذه المسألة ، فنحن نرى أن احترام النظام لا يرجع فى أصله الى الخوف من الجزاءات التى تقمع كل خرق للقـــاعدة . والحقيقة أن كل من له خبرة بالحياة المدرسية يعرف جيداً أن الفصل المحكم النظام لا يعاقب أفراده الا فيما ندر . فالعقاب وعدم النظام يسيران عادة جنبا الى جنب . وعلى ذلك فالجزاءات ليست لها تلك الأهمية البالغة التى كان يعزوها اليها أحيانا بعض أصحاب النظريات التربوية بالنسبة لحفظ النظام ، سواء ١٨٤ أكان ذلك فى المدرسة أو فى الحياة . ومع ذلك فمن المؤكد ، من ناحية أخرى ، أن هناك بعض العلاقات الوثيقة بين فكرة القاعـــدة وفكرة العقوبات التى تقمع كل خروج على القاعدة . ولا بد أن هناك أسبابا استدعت دائما وفى كل زمان وجود جزاءات تتعلق بالقواعد التى تحدد سلوك الطفل كما تتعلق أيضا بالقواعد التى تحدد سلوك الشخص البالغ . فما هى الصلة التى تربط هاتين الفكرتين احداهما بالأخرى ؟ أو بمعنى آخر ما هى الأسباب التى توجب العقاب ؟ هذا السؤال الذى يبدو بسيطا لأول وهلة قد اقترحت له حلول مختلفة جدا بلغت أحيانا فى اختلافها الى حد التعارض فيما بينها . ولذا وجب علينا تحقيقا للفائدة العملية أن نســـتعرض هذه الحلول ، لأن الطريقة التى نوقع بها العقوبة تتوقف بطبيعة الحال على الفكرة التى نكونها عن العقوبة المدرسية ووظيفتها .

وأمامنا فى هذا الموضوع نظريتان :

فالعقوبة ، فى نظر البعض ، مجرد وسيلة تحول دون الخروج على القاعدة . والطفل يجب أن يعاقب — على حد قولهم — حتى لا يعود الى العمل السيىء وحتى يمتنع الآخرون عن تقليده . فالمسألة اذن تنحصر فى ايجاد ترابط وثيق فى أذهان الأطفال بين فكرة الخطأ وفكرة الألم الذى يكفى تخيله وخشية احتماله فى منع العودة الى الفعل المحظور . ومعنى ذلك أن وظيفة العقاب وقائية صرفة (Preventif) ، وأن هذه الفائدة الوقائية تتحقق كاملة بتأثير الخوف الذى ينتج عن التهديد بالعقوبة .

ومن الأكيد أن العقاب قد يحدث الى حد ما ذلك الأثر الذى يعزى اليه . ونحن لا نفكر فى أن ننفى دون دليل أن الخوف من العقوبة قد يؤثر على ارادة بعض الأفراد تأثيرا يحقق الخير . ولكن هذا الخوف ليس السبب الوحيد ولا حتى السبب الأساسى فى وجود العقوبة . فاذا لم تكن العقوبة تهدف الا لهذا الغرض فان النفع الذى تسديه يكون ذا أهمية ثانوية ؛

١٨٥ ونستطيع أن نتساءل ، فى هذه الحالة ، عما اذا كان هذا النفع يعوض الأضرار البالغة التى تترتب على العقوبة من نواح أخرى . والواقع أنه لما كانت العقوبة لا تؤثر فى الفرد الا من الخارج ، فانها لا تستطيع أن تصل الى الحياة الأخلاقية فى مصدرها . وغاية ما تحققه هو أن تدرب الطفل تدريبا آليا على تجنب بعض الأفعال ، وذلك فى حدود سنبينها بعد برهة . ولكنها لا تستطيع أن تواجه الميل الذى يدفع الطفل الى فعل السوء باثارة ميل مضاد له يدفعه نحو فعل الخير . فارهاب الطفل حتى ولو كان ذا أثر ناجح لا يحقق بذاته التقويم الأخلاقى . وعلى ذلك اذا كان العقاب لا وظيفة له سوى كبح الرغبات السيئة عن طريق التخويف فانه يصبح فى نظرنا مجرد وسيلة لتحقيق نظام قانونى خارجى ومادى ، أى وسيلة من وسائل القمع البوليسى ، ولا يتسنى له بأى حال أن يصبح أداة لبعث الشعور الأخلاقى . وفضلا عن ذلك ، فانه حتى اذا اقتصرنا على هذه الناحية الخاصة فان تأثير العقوبة فيها جد محدود . فقد أوضح علماء الاجرام الايطاليون بأمثلة لا تدع مجالا للشك ، أن الفكرة التى طالما رددها البعض عن التأثير الوقائى للعقوبة فكرة قد بالغ أصحابها فيها حتى تجاوزت حدود الحقيقة . ومن السهل أن ندرك

السبب الذي يحتم أن يكون هذا التأثير محدوداً . فمما لا شك فيه أن العقاب يسبب الألم ، واحتمال وقوع هذا الألم يدخل في حسبان الفاعل ويرده ضميره قبل أن يقدم على فعلته . ولكن هناك نوعا آخر من الألم يحس به المرء أيضا حين يحد من شهواته ويجبر نفسه على أداء الواجب . ففكرة الواجب تتضمن نوعا من الحرمان والتضحية وانكار الذات ، وفي ذلك ما يكلف المرء عنتا ، خصوصا اذا لم يكن يميل بطبيعته الى أداء الواجب . وعلى ذلك ، فلماذا نفترض تغلب الخوف من الألم الأول (أى الألم الذى يتصل بالعقوبة) ؟ ان كل شيء يؤكد ، على العكس ، أن هذا الألم — الذى يظل بعيد الوقوع والذى يأمل المرء فى تجنبه اذا ساعدته على ذلك ظروف وملابسات عديدة — لا ترجح كفته بجانب الألم المحقق الذى يفرضه المرء على نفسه حين يقاوم الاغراء الحاضر وحين يبتعد عن اللذة العاجلة .

١٨٦ ونستطيع أن نقول بوجه عام ان العقوبة هى ما تنطوى عليه المهنة من مخاطرة بالنسبة لمحترف الجريمة . وهناك كثير من المهن الأخرى يبرز فيها عنصر الخطر بشكل أوضح ، ومع ذلك فان هذه المهن تجد من يقبل على احترافها دون أدنى صعوبة . فالمعدنون والعمال فى الصناعات الخطرة وصيادو ايسلندة وغيرهم ، لم يقعدهم عن مزاولة مهنتهم ما شاهدوه من أمثلة عديدة عن زملائهم أو من سبقوهم فى المهنة الذين لقوا حتفهم أو أصابهم المرض . وهم عادة يفضلون التعرض لخطر بالغ محقق على العدول عن المهنة أو نوع النشاط الذى يحبونه . فلماذا اذن تكون المخاطرة التى يقدم عليها المجرم ، من حيث تعرضه للعقوبة ، سببا فى منعه عن السير وراء نزواته ؟ ان الخوف من العقاب قد يستطيع بلا شك أن يوقف من لم تتكون عندهم النزعة نحو الاجرام ، أى أصحاب النفوس الضعيفة الذين يترددون ويتأرجحون فى اختيار أحد اتجاهين . ولكن تأثيره يقف عند هذا الحد ولا يتعدى هؤلاء .

ونستطيع أن نؤكد أن ما قلناه عن المجرم البالغ ينطبق بحذافيره على من نستطيع أن نسميه بالمجرم المدرسى . فاذا كان الكسل الطبيعى لا يقابله من ناحية الطفل الا احتمال توقيع العقوبة فمن المؤكد أن تتغلب النزعة الى الكسل بسهولة على الخوف من العقوبة فى معظم الحالات . وعلى ذلك فلو

كان سبب وجود العقوبات المدرسية يقتصر على منع حدوث بعض المخالفات ، فان الخدمات التى تؤديها لنا من هذه الناحية ، لا تتناسب قط مع المكان الذى تحتله وظلت تحتله دائما فى جميع الأنظمة التربوية ؛ وخاصة اذا أدخلنا فى حسابنا ما يكلفه توقيع العقوبة من ضياع فى الجهود وتبذير فى الوقت وما عسى أن يثيره ، علاوة على ذلك ، فى نفس الطفل من المشاعر السيئة .

وهناك فوق ذلك حقيقة تثبت لنا أن العقوبة لابد أن تكون لها وظيفة أخرى . فنحن نعرف جيدا أن العقاب لابد أن يكون مناسبا لما يرتكب من أخطاء . ولا يقبل الضمير الأخلاقى — سواء أكان ذلك فى المدرسة أو فى الحياة الواقعية — أن تتساوى الجزاءات التى توقع على أخطاء غير متساوية أو العكس . فاذا كان العقاب لا غرض له — حسب ما يدعى ١٨٧· أصحاب النظرية التى نختبرها الآن — الا منع وقوع الفعل المحظور وذلك بالحد من النزوع نحو اقترافه عن طريق التهديد ، وجب أن تتناسب العقوبة مع شدة هذا النزوع لا مع خطورة الخطأ الذى اقترف . ولاشك أن النزوع الى اقتراف الأخطاء الصغيرة التى يجمع الناس على أنها تافهة قد يفوق فى شدته وقوته الميل الى اقتراف الأخطاء المدرسية الكبيرة . فالقليل جدا من الأطفال مثلا هم الذين تتكون عندهم النزعة القوية الى الثورة العلنية ضد المعلم أو الى اهانته فى وجهه أو الى انزال الضرر بزملائهم . وبالعكس من ذلك نجد كثيرين ممن يميلون الى اهمال الدرس أو الى عدم الالتفات الخ ... ومع ذلك فلا يمكن أن يدور بخلدنا أن نعاقب الاهمال البسيط ، حتى ولو حدث دائما ، بشكل منتظم ، بعقوبة أشد من عقوبة الثورة العلنية . فالعقوبة اذا انعدم فيها التناسب على هذا النحو كانت غير عادلة بالنسبة للمذنب مما قد يدفعه الى الثورة على المعلم وعلى النظام الأخلاقى الذى يمثله . وحينئذ اذا كان من المحتم أن تكون العقوبة عادلة أى متناسبة مع خطورة الذنب الذى اقترف فمعنى ذلك أن الارهاب ليس بهدفها الوحيد . والعلاقة التى تربطها بالقيمة الأخلاقية الذى تمنع حدوثه ، خير شاهد على أن لها وظيفة أخرى غير الارهاب .

وهناك مدرسة أخرى من الأخلاقيين يتعارض رأيها فى العقوبة مع رأى

المدرسة السالفة الذكر . فهى ترى أن وظيفة العقوبة ليست فى منع العودة الى ارتكاب الخطأ وانما فى محو آثار هذا الخطأ . والعقوبة — فى نظرهم — لها فى ذاتها تأثير يزيل ما لحق بالضمير الأخلاقى من ضرر نتيجة لارتكاب الخطأ . فالعقاب واجب — كما يقولون — لا لغرض الارهاب ، بل لاصلاح الخطأ الذى نجم عن خرق القاعدة والنتائج التى ترتبت عليه . ويقول مسيو « چانيه Janet » « ان العقاب لا يصح أن يقتصر على التهديد الذى يحقق تنفيذ القانون ، بل يجب أن تكون غايته الاصلاح والتكفير الذى يكفل تصحيح الوضع الذى ترتب على خرق القانون » . فالعقوبة ، حين نفهمها على هذا النحو ، تكون بمثابة عمل مضاد للجرم (Un Contre-débit) يمحو أثر الجرم نفسه ويعيد الأمور الى وضعها

١٨٨ الطبيعى ، وأثرها لا ينصب على المستقبل بل على الماضى ، اذ أن هذا الماضى بفضل العقوبة يصبح كأن لم يكن . واذا كان الخطأ قد عكر صفو النظام فان العقوبة تعيد النظام الى حالته الأولى وتكفل له هيبته . ولكن كيف تصل العقوبة الى تحقيق هذا الغرض ؟ انها تصل اليه عن طريق الألم الذى يتضمنه تطبيق العقوبة . ويقول المؤلف نفسه : « ان النظام الذى انتهكت حرمته ارادة ثائرة يعود الى نصابه عن طريق الألم الذى يكون نتيجة للخطأ الذى ارتكب . » فالأذى الذى يلحق بالمذنب هو الذى يكفل اصلاح الخطأ الذى أحدثه ، وهو يصلحه لأنه يكفر عنه . فالعقوبة فى أساسها نوع من التكفير . واذا نظرنا الى المسألة على هذا الوضع ، سهل علينا تفسير ما هناك من تناسب بين درجة العقاب ومقدار الجرم . فلكى يستطيع العقاب محو الجرم واحداث التوازن يجب أن يكون مساويا له ، ويجب بالضرورة أن تزيد شدته كلما تضاعف الضرر لأن وظيفته هى محو ما ترتب على هذا الضرر من نتائج .

وقد اعترض على هذه النظرية ، بحق ، بأن المبدأ الذى ترتكز عليه سخيف ولا يقبله العقل : فقيل ان العقاب فى ذاته ، وفى جميع الحالات نوع من الأذى أو الضرر . فكيف يعقل اذن أن يكون الأذى الذى يلحق بالمذنب سببا فى تعويض أو محو الأذى الذى أحدثه ؟ ان الأذى الأول يضاف الى الأذى الثانى ولكنه لا يزيله ، ولا نستطيع أن نحقق بهذه

الطريقة الا توازنا زائفا . ويكون مثلنا ــ على حد قول جويو (Guyau) مثل الطبيب الذى يريد أن يعالج ذراعا مريضا فيبدأ ببتر الذراع الآخر . وجملة القول ان العقوبة اذا فهمت على أنها تكفير ، لا تكون الا محاولة لاحياء قانون القصاص القديم الذى يقضى أن يوقع على المجرم النقص أو الضرر نفسه الذى أحدثه فى المعتدى عليه (La loi du tailon) ؛ وقانون القصاص هذا ــ كما يقول الكثيرون ــ لم يعد يقبله الضمير الأخلاقى فى زماننا الحاضر .

ومع ذلك ، فان فى هذه النظرية ما يستحق أن نبقى عليه . فمما يجب الاحتفاظ به منها ، مبدأ أن العقوبة تمحو ، أو على الأقل تصلح الخطأ على قدر الامكان . ولكن هذه القوة الاصلاحية ، لا تنبعث من الألم الذى يتضمنه العقاب ، لأن الألم شر ومن السخف ، بداهة ، أن يستطيع الشر محو شر آخر أو تعويضه . والحقيقة أن قيمة العقوبة لا تكمن فى الألم الذى تحدثه. والدور الذى يلعبه الألم فى قمع الشر أقل بكثير مما نتصور . ١٨٩ وحكمة العقوبة أو القصاص تكمن فى شىء آخر .

ولكى نفهم كيف يمكن للعقوبة أن تعوض الخطأ ؟ يجب أن ننظر أولا فى تحديد الخدش الخلقى الذى يحدثه ذلك الخطأ والذى يتعين علينا أن نربأه أو نزيل أثره .

فالسلطة الأخلاقية كما يفهمها الطفل ، وكما يفهمها كذلك الشخص البالغ ، فكرة يحددها الرأى العام ، وهى تستمد كل قوتها من ذلك الرأى العام . وعلى ذلك فان ما يضفى على القاعدة الخلقية طابع السلطة فى المدرسة ، هو شعور التلاميذ بالنسبة لهذه القاعدة ، وطريقة تصورهم لها على أنها شىء مقدس لاتنتهك حرمته ولاتمتد اليه يد بسوء . وكل ما من شأنه أن يضعف هذا الشعور ، ويؤدى بالأطفال الى الاعتقاد بأن هذه الحرمة ليست حقيقية ، لابد أن يصيب النظام المدرسى فى الصميم . وبقدر ما تنتهك حرمة القاعدة تسقط هيبتها من النفوس ، فالشىء المقدس حين تنتهك حرمته يزول عنه طابع القداسة ، اذا لم يجد جديد من شأنه أن يعيد اليه طبيعته الأولى . والمرء لا يؤمن بكائن مقدس اذا امتدت اليه يد الرعاع بسوء دون أن تنال قصاصها . وعلى ذلك ، فكل انتهاك للقاعدة الخلقية يساهم بنصيب فى

اضعاف ثقة التلاميذ بالطابع المقدس للقاعدة ، اذ أن ما يجعلهم يخضعون لهذه القاعدة ، هو أنهم يعترفون بنفوذها . وينظرون اليها على أنها قوة أخلاقية يقاس نشاطها بقدر ما لها من تأثير على النفوس . واذا نظروا من حولهم فوجدوا أن الجميع يدينون لها بالطاعة . فانها تبدو فى أعينهم فى منتهى القوة وذلك تبعا للنتائج التى تحدثها بالذات . واذا وجدوا على العكس ، أن ارادة الآخرين تتملص منها بسهولة ، فلن يلبثوا أن يشعروا بضعفها وبعدم تأثيرها . وهنا يكمن الضرر الحقيقى الذى يحدثه الخطأ الخلقى . فالخطأ الخلقى يطيح بثقة الطفل فى سلطة القانون المدرسى ، كما أنه يطيح بثقة البالغ فى سلطة القانون الأخلاقى ، وتكون نتيجة ذلك أنه ١٩٠ يضعف حقيقة هذه السلطة . وبالاختصار فان التعدى على قواعد الأخلاق يؤدى الى اضعاف الحاسة الخلقية اذا لم يحدث ما يؤدى الى ازالة آثار ذلك التعدى — وكل عمل خارج عن النظام يضعف روح النظام . فما الذى يجب عمله لتلافى الضرر الذى يحدث على هذا النحو ؟ يجب أن يؤكد القانون الذى انتهكت حرمته أنه هو هو القانون وأنه بالرغم مما حدث فى الظاهر لم يفقد شيئا من قوته ، ولا من سلطنته حتى بعد ما حدث من انكاره . أو بعبارة أخرى ، يجب أن يؤكد القانون ذاتيته ازاء ما وقع من اهانة ، وأن يكون له رد فعل ونشاط يعادل نشاط الهجوم الذى وقع عليه . والعقوبة ليست شيئا آخر غير هذا النشاط الذى يسترد به القانون هيبته .

وصحيح أنى حين أتكلم عن القانون الذى يؤكد ذاتيته ، ويحدث رد فعل ، أظهر بمظهر من يحاول اعطاء الأشياء التجريدية صورة الحقائق الواقعية . ولكن الواقع أن ما قلته الآن يمكن أن يترجم بسهولة فى تعبيرات حسية . فمن المؤكد أن القاعدة ليست هى التى تحدث رد الفعل ، ولا هى التى تؤكد ذاتيتها بنفسها ، ولكنها تحدث رد الفعل وتؤكد ذاتيتها عن طريق من يمثلها ويتكلم باسمها ، أى عن طريق المعلم . فنحن نعرف ، دون ريب ، أن الطفل اذا كان يؤمن بالقاعدة ، فما ذلك الا لأنه يؤمن بمعلمه . وهو يحترمها لأن معلمه يؤكد لها صفة الاحترام ويحترمها هو نفسه . ولكن اذا ترك المعلم أى خرق للقاعدة دون أن يتدخل ، فان تساهله على

هذا النحو ، يؤول كما لو كان دليلا على أنه لم يعد يؤمن بها بالقوة نفسها ، وعلى أنه لم يعد يشعر بما لها من صفة الاحترام بالدرجة نفسها التى كان يشعر بها من قبل . وعلى هذا القياس ، يتوقف الطفل عن الايمان بالقاعدة . فان مجرد الشك الذى يلوح فى الظاهر عند المدرس ، لا يلبث أن يؤدى الى الشك الحقيقى عند الطفل ؛ ومتى تولد الشك عند هذا الأخير فانه يقوض النظام المدرسى من أساسه . ولذلك يجب أن يظهر المدرس ، ازاء كل خرق للقاعدة ، وبطريقة ليس فيها أى لبس ، أن شعوره لم يتغير ، وأن له دائما القوة نفسها ، وأن القاعدة فى نظره ، هى دائما القاعدة ، وأنها لم تفقد شيئا من هيبتها ، وأنها تتمتع دائما بالاحترام نفسه فى النفوس ، بالرغم من الاهانة التى لحقت بها . ولكى يصل الى ذلك ١٩١ يجب أن يكون لومه واضحا على ما اقترف من ذنب ، وأن يستهجنه بحزم . وهذا الاستهجان الحازم هو أهم ما تتألف منه العقوبة .

وهكذا نرى أن الوظيفة الأساسية للعقوبة ليست فى جعل المخطىء يكفر عن خطئه عن طريق ما يناله من الألم ، ولا فى ارهاب من تحدثهم أنفسهم بأن يحذو حذوه بطريق العدوى ، وانما وظيفتها أن تعيد الطمأنينة الى الضمائر التى لابد أن يكون قد هزها وزعزع ثقتها خرق القاعدة وذلك دون أن تشعر ، وأن تبين لتلك الضمائر أن هذه الثقة يجب أن تظل دائما . وفى حالة المدرسة بصفة خاصة تكون وظيفة العقوبة أن تشعر التلاميذ بأن المدرس يظل على احترامه للقاعدة التى تلقوها عنه . وعلى ذلك فالعقوبة تلعب دورا هاما فى سير الأخلاق المدرسية . ومن الأكيد — كما بينا فيما سبق — أن النظام لا يستمد سلطته من العقوبة ، ولكن العقوبة هى التى تحول دون أن يفقد النظام تلك السلطة ، هذه السلطة التى تتلاشى تدريجيا اذا ظلت الحوادث التى تنتهك هذا النظام بدون عقوبة — فمن الحق اذن أن يقال ان العقوبة تعوض أو تزيل الضرر الذى ينتج عن اقتراف الاثم . ولكنا نرى أن ذلك التعويض لا يكمن فى الألم الذى يتحمله المذنب . فليس تألم الطفل هو الذى يهمنا ، وانما الذى يهمنا أن يكون ما اقترفه من ذنب موضع الاستهجان الشديد . وعامل الاصلاح وحده هو اللوم الذى يقع على السلوك الخاطىء . وقد يحدث اللوم ألما لمن يقع عليه ،

وذلك أمر لا يمكن تجنبه تقريبا . لأن لوم الفعل يتضمن لوم الفاعل . وليست هناك الا طريقة واحدة نظهر بها لومنا لأى شخص : وهى أن نعامله بطريقة مغايرة للطريقة التى نعامل بها الأشخاص الذين نقدرهم . ولهذا السبب فان العقوبة تتضمن بالضرورة معاملة قاسية ، أى مؤلمة لمن توقع عليه ولكن هذا الألم ليس الا صدى للعقوبة ، وهو ليس بأى حال عنصرها الأساسى . بل انه فقط العلامة الخارجية التى تترجم عن الشعور الذى يجب ١٩٣ أن يتأكد بازاء ما اقترف من اثم . وهذا الشعور نفسه ، لا العلامة الخارجية التى يتشكل بها ، هو الذى يرأب الصدع الأخلاقى الذى نتج عن الخطأ . وعلى ذلك فالمعاملة القاسية ليس لها ما يبررها الا فى حالة الضرورة القصوى حتى لا يدع استهجان الفعل مجالا لأى شك . واذا كان الألم هو كل ما تتضمنه العقوبة حين كانت وظيفتها الأساسية هى الارهاب أو التكفير ، فانا نرى أنه ليس فى الحقيقة الا عنصرا ثانويا ، يمكن فى بعض الحالات ألا يكون له وجود . وليست العقوبة فى المدرسة أو العقوبة الحقيقية فى الحياة المدنية ، مما يؤلم حقا تلك النفوس التى طبعت على خرق القانون . ولكن ذلك لم يمنع من أن تحتفظ تلك العقوبات بكامل قيمتها وبمشروعية وجودها . وانشاء نظام لتدرج العقوبات ليس معناه أن نتخيل مجموعة من وسائل التعذيب فى تدريجها . وحسبى الآن أنى أشرت الى الفكرة (الحقيقية للعقوبة) ، وسنرى فيما بعد نتائجها العملية .

والآن وقد عرفنا ما فائدة العقوبة ، وما هى وظيفتها ، فلننظر فيما يجب أن تكون عليه حتى تتحقق الغاية منها .

هناك نظرية ما زال لها حتى اليوم عدد هام من الأنصار وهى تقول بأن العقوبة يجب أن تقتصر على ترك الاثم المقترف يحدث نتائجه الطبيعية . وقيل ان روسو هو الذى تبنى هذه النظرية . ونحن نجد فى الواقع ، فى كتابه « اميل — الجزء الثانى » بعض فقرات يبدو أنها تتفق مع هذا المبدأ . اذ يقول : « لا يصح مطلقا أن نوقع العقوبة على الأطفال على أنها عقوبة ، بل يجب أن تصل اليهم هذه العقوبة دائما على أنها النتيجة الطبيعية لما اقترفوه من أفعال سيئة » . ويقول فى موضع آخر : « احرصوا على أن يظل الطفل خاضعا لحكم الأشياء وحدها ، فانكم بذلك تسيرون وفق النظام

الحقيقى للتربية . فاذا كسر (اميــل) زجاج غرفته ، فلنكتف بألا نصلح الخسارة التى تسبب فيها ، وسيجعله برد الليل يمرض بالزكام ، ويكون فى ذلك عقابه » . ولكن روســو لا يوصى بهذه الطريقة الا فى خلال المرحلة الأولى للطفــولة ، أى حتى سن الثانية عشرة . واذا كان يجــدها صالحة للتطبيق فى تلك الفترة ، فذلك لأن الحياة الخلقية ، فى نظره ، لا تبدأ الا بعد تلك السن . فالطفل ، حتى ذلك الحين ، شأنه فى ذلك شأن الانسان فى أصل نشأته ، لا يدرك معنى أية فكرة أخلاقية ، ويعيش ، كالحيوان ، عيشة مادية صرفة . والمشاهد أن الحيوانات لا تخضع لنظام من العقوبات المصطنعة ، بل انها تنظم حياتها تحت حكم الظروف ، ولا تتلقى من دروس الا ماتكتسبه بالتجربة . وطالما كان الطفل يعيش عيشة « حيوانية » صرفة ، فهو ذاته فى غير حاجة لنظام آخر . واخضاعه لوسائل قهرية ، فيه خرق لنظام الطبيعة . ولكنه ، عند ما يبلغ الثانية عشرة من عمره ، يبدأ حيــاة جديدة ، وحينئذ يصبح من الضرورة ايجاد روح الخضوع للنظام بالمعنى الحقيقى لهذه الكلمة « ففى هذه المرحلة يقترب الطفل تدريجيا من المعانى الخلقية التى تميز الخير من الشر . وقد كان حتى ذلك الحين لا يعرف من القوانين الا القانون الذى تحتمه الضرورة . أما الآن فانه يزن الأمور بمقــدار نفعها (وذلك من سن الثانية عشرة الى الخامسة عشرة) ؛ وبعد ذلك يصل الى تقدير الملائم والخير (أى بعد أن يتخطى الخامسة عشرة) » .

١٩٣

وهكذا نرى أن طريقة ردود الأفعال الطبيعية لا تنطبق ، فى نظر روسو ، الا على مرحلة التربية الطبيعيــة الصرفة : وما أن تبدأ التربية الأخــلاقية بمعناها الصحيح حتى يتعين تغيير المنهج وتدخل المربى بطريقة مباشرة .

ولم تطبق هذه النظــرية تطبيقا شاملا فى جميع مراحــل التربية الا لدى سبنسر . واليكم الأساس الذى أقام عليه فكرته : « يقول سبنسر انه مهما اختلف الغرض الذى نبدأ منه فان كل نظرية أخلاقية تؤيد أن السلوك الذى تكون نتائجه المباشرة والبعيدة خيرة فى جملتها ، يعد سلوكا طيبا ، على حين أن السلوك ، الذى تكون نتائجه المباشرة والبعيدة الضارة فى جملتها ، يعد سلوكا رديئا . فالمقيــاس الذى يقيس به الناس سلوكهم فى النهاية ، هو السعادة أو الشقاء الذى يحدثه هذا السلوك . ونحن نعــد الادمان على

١٩٤ المسكرات سلوكا رديئا لأن الانهيار الجسمانى وما يصحبه من أضرار تحيق بالمدمن وأسرته ، هى النتـــائج التى تترتب على هذا السلوك . واذا كانت السرقة تدخل من السرور على من يفقد متاعه بقدر ما تدخل على السارق ، لما دخلت فى قائمة الأعمال الاجرامية » . فاذا كنا نوافق على ذلك ، فليس من الضرورى الاستعانة بنظام مصطنع للعقوبات لكى نقوم الطفل أخلاقيا . وما علينا الا أن نترك الأمور تجرى مجراها الطبيعى . فالسلوك اذا كان خبيثا ، فسينتج عنه رد فعل أليم للفاعل وفى ذلك ماينبهه الى خطئه ، كما أن تذكر هذا الألم يمنعه من العودة الى فعلته فى المســتقبل . وفى هذه الحالة يكون واجب المعلم فيما يتعلق بالعقوبة سهلا للغاية : اذ يكفيه أن يبعد كل تدخل مصطنع حتى يشعر الطفل شعورا واضحا بالنتائج الطبيعيـــة لسلوكه . ثم يضيف سبنسر بعد ذلك ، أن هذه الطريقة تفضل الوسائل الأخرى المتبعة عادة بميزتين : فهى أولا تزود المزاج الخلقى للطفل بأساس أكثر متانة . اذ أننا نكون أكثر تأكدا بأن تصرفنا ســيكون كما يجب فى الحيـــاة ، حين ندرك النتائج الطيبة والخبيثة لأفعالنا ، منا حين نعلق سلوكنا على سلطان الآخرين ولا شك أن الطفل حين يقـــدم على أمر أو يحجم عنه لكى يتجنب العقاب المصطنع ، فانه يتصرف بدون أن يدرك المغزى الحقيقى لتصرفه ، بل يكون الباعث الوحيـــد لهذا التصرف هو احترامه للسلطة . ولذلك فقد يخشى ، حين يأتى الوقت الذى تصبح فيه هذه السلطة عديمة التأثير ، أى حين يصل الطفل الى سن الرشد ، أن يصبح فى حالة لا تمكنه من أن يسلك السلوك الطيب من تلقاء نفسه . أما الميزة الثانية فهى أنه لما كان العقـــاب يأتى عن طريق الأشـــياء أى لما كان نتيجة طبيعية وضرورية للسلوك ، فان الطفـــل لا يستطيع أن ينحى باللائمة فيه على أحد ، ولا يستطيع أن يشكو فيه الا نفسه . وبذلك تتجنب فورات الغضب وهذه الحركات المريرة التى كثيرا ما تباعد بين الآباء والأبناء ، وبين المعلمين والتلاميذ وتفسد مابينهم من علاقات .

١٩٥ والعقوبة اللاشخصية لا تتضمن مثل هذه الأخطار وعلى ذلك فما علينا ، بدلا من أن نتدخل ، الا أن ننتظر حتى يحدث الفعل المحظور نتائجه . فاذا كان الطفل لا يستعد مطلقا للخروج الى النزهة فى ساعاتها المحـــددة ، فلنخرج

وتتركه . واذا كان يفسد حاجياته بسرعة ، فلنحجم عن استبدالها بغيرها . واذا كان يرفض تنظيم لعبه ، فلننظمها بدلا عنه ، على ألا نيسر له الوصول اليها اذا أراد اللعب بها فى وقت آخر وهكذا ...

تلك هى طريقة سبنسر . وقبل أن نفند المبدأ الذى تقوم عليه قد يكون من المفيد أن نلاحظ أن الفوائد التى نعزوها الى هذه الطريقة ليست مؤكدة، ان لم تكن وهمية . فقد قيل ان الطفل لا يستطيع أن يغضب من والديه أو من معلميه بسبب عقوبات ليس لهم يد فيها ، ولكن ذلك أمر يفترض أن يكون الطفل فى حالة تمكنه من فهم التجربة التى وقع فريسة لها فهما صحيحا . وذلك فى الحقيقة ليس ممكنا الا اذا بلغ الطفل درجة معينة من الثقافة العقلية . فقد يحدث فى الواقع أن تكون الصلة بين الظاهرة وسببها شديدة الوضوح وظاهرة للعيان ولكنها تخفى على الأنظار التى لم تتدرب على ملاحظتها . فالطفل الذى يفرط فى الأكل قد يصاب بعسر هضم ، فيشعر بألم ويعرف جيدا أنه يتألم . ولكن من أين جاءه هذا الألم ؟ تلك مسألة لا يستطيع البالغ نفسه ، فى حالات مماثلة ، أن يصل فيها الى جواب فى التو واللحظة ولمجرد النظرة العابرة . فهناك تفسيرات كثيرة مختلفة ، ويمكن أن يفسر بها مصدر ذلك الألم . واذا كان الأمر يختلط على الكبير ، فانه أدعى لأن يختلط على الصغير ، وذلك لأن عدم الخبرة لا تمكنه من تفسير الأشياء بأسبابها . والبدائى لا يدور بخلده، أن يعزو الحوادث المنغصة التى تصيبه الى ضرورة القوانين الطبيعية ، وذلك لسبب وجيه وهو أنه لا يعرف ما هو القانون الطبيعى . وهو يعزو المرض الذى يتألم منه ، أو موت أحد أقاربه ، لا الى سبب موضوعى أو لا شخصى ولكن الى فعل ساحر أو عدو يعتقد أنه يكرهه وكذلك الطفل فهو للأسباب نفسها يميل كل الميل الى تعليل الأشياء بالطريقة نفسها . فهو لا يتردد فى أن يعزو الحوادث الصغيرة التى تنتابه الى الأشخاص الذين يحيطون به ، على حين يكون هو وحده فى الواقع المسئول الوحيد عن حدوثها . وعلى ذلك فمن المستبعد أن تكون طريقة سبنسر هذه ، وسيلة أكيدة فى منع العواطف السيئة التى نريد تجنبها . ومن جهة أخرى ، لما كان تأويل التجربة ليس بالأمر الهين ولما كان هذا التأويل يترك مجالا كبيرا

١٩٦

للحكم التعسفى ، فمن المستحيل أن نعتمد على التجربة فى تعليم الطفل كيف يسلك فى الحياة . وفى الحقيقــة ، نجد أن سبنسر نفســه لا يكتفى بتأثير التجربة ويخالف القاعدة التى وضعها حين يجعل الآباء يتدخلون خفية وحين يعمد الى عقوبات حقيقية يحجبها نقاب شفاف فعند ما ترك الطفل لعبه فى حالة فوضى ، سحبها منه الوالدان بحجة تنظيمها ولكن أليس الحرمان الذى فرض على الطفل فى هذه الحالة عقابا حقيقيا ، يصطبغ تماما بالصبغة المصطنعة ، اذ أننا لو طبقنا مبدأ ترك الأشياء حتى تحدث نتائجها الطبيعية ، لما خرجت اللعب بنفسها عن متناول الطفل ولبقيت فى مكانها على حالها من الفوضى كما تركها الطفل ، دون أن يسبب ذلك أدنى مضايقة له .

ولكن لنرجع الى الأســاس ذاته التى تقوم عليه هذه النظــرية : يقول سبنسر ان السلوك السيىء هو السلوك الذى تترتب عليه نتائج سيئة بالنسبة للطفل أو لمن يحيطون به أو لكلا الطرفين معا ؟ وهذه النتائج بالذات هى التى تفسر تحريم هذا السلوك . فالطفل الذى يشعر بضرر هذه النتائج ، يعرف اذن لم يتحتم عليه أن يبتعد عن هذا السلوك . واذا كان هو نفسه الذى يصيبه الضرر مباشرة ، فان الألم الذى يحس به سرعان ما ينبهه الى خطئه ، أما اذا أصاب الضرر من يحيطون به ، فانه يلاحظ رد الفعل ، وهو ليس أقل دلالة مما قد يصيبه . ولكى لا نطيل الجدل بلا فائدة ، نعلن قبول هذا المبدأ بالرغم مما يثيره من تحفظات هامة . اذ أننا نستطيع ، فى الواقع ، أن نقول بصفة عامة — على الأقل — ان كل عمل سيىء يؤدى دائما الى نتائج ١٩٧ سيئة . غير أنه ليس من الضرورى أن تكون هذه النتائج دائما ذات طبيعة تمكن الطفل من ادراكها . فغالبا ما تحدث هذه النتائج بعيدا عن مدى نظره ، بعيدا عن هذه الدائرة الصغيرة ، وعن هذا العالم الصغير الذى يعيش فيه ، والذى لا يستطيع نظره أن يتخطاه . فكيف نستطيع فى مثل هذه الحالات أن نشعره بتلك النتائج ؟ فالطفــل مثلا يتعين عليه أن يحترم أباه ، ولكن لماذا ؟ ذلك لأن احترام السلطة الأبوية — وذلك بطبيعــة الحال فى الحدود التى تكون فيها هذه السلطة مشروعة — ضرورى لحفظ النظام وحفظ الروح العائلية ، ومن جهــة أخرى فان أى ضعف ينتاب الروح العائلية يكون له

تنائج خطيرة على حيوية الجماعة بأكملها . وذلك هو ما يحدو بالجماعة لأن تجعل من الاحترام البنوى واجبا مقدسا تفرضه على الطفل . ولكن أنى الطفل أن يدرك كل هذه النتائج البعيدة التى تترتب على سلوكه السيىء، كيف يتسنى له أن يفهم أنه بعدم طاعته يشترك فى هدم أحد القواعد الأساسية التى يقوم عليها النظام الاجتماعى ؟ ان البالغ نفسه قد لا يتمكن فى كثير من الحالات من ادراك هذا الأمر . وذلك لأن الأخلاق ليست من السهولة بقدر ما يتخيل سبنسر . فاذا كانت الأخلاق قد وجدت لتنظيم العلاقات الاجتماعية فى مجتمعات بلغت من التركيب حدا كبيرا كما هو الحال فى مجتمعاتنا الحالية ، فلا بد أن تكون هى ذاتها ظواهر مركبة . والأفعال التى تستهجنها تستمد هذه الصفة من النتائج المختلفة التى يتردد صداها فى أنحاء تلك المنظمات الاجتماعية الواسعة ، وهذه النتائج لا يمكن أن ترى بالعين المجردة ، ولكن العلم وحده هو الذى يصل الى كشفها تدريجيا بفضل وسائله الخاصة والطرق التى يستخدمها فى جمع المعلومات . ويبدو تعذر تطبيق مبدأ سبنسر هذا بصورة واضحة فى شئون الأخلاق المدرسية على الأخص . فالواقع أن الجانب الأكبر من الالتزامات التى يخضع لها التلميذ لا تظهر غايتها فى ذاتها ، ولا تلوح هذه الغاية حتى بالنسبة لمستقبل قريب ، اذ أنها عبارة عن تدريبات بسيطة تهدف الى اعداد الطفل للحياة التى يخوض غمارها عند ما يبلغ سن الرشد . فاذا كنا نطلب اليه أن يجتهد وألا ينقاد للكسل أو لميله الطبيعى نحو اللهو ، فليس الغرض من ذلك هو مجرد الوصول به الى تقديم واجبات مدرسية جيدة ، تشرف المعلم كما تشرف الفصل ، بل لكى يكتسب الثقافة الخلقية التى يستخدمها فى المستقبل ، ولكى يتعود على بذل المجهود الذى لابد من بذله اذا أراد المرء أن يشق طريقه فى المجتمع . وعلى ذلك فلا تظهر النتائج الطبيعية للسلوك الذى يجب على الطفل مراعاته ما دام فى مرحلة التلمذة . ولا تبدو هذه النتائج الا بعد أن يتخرج من المدرسة ، ويندمج فى الحياة الجدية . وهل نحن فى حاجة للقول انه اذا انتظر حتى ذلك الوقت لكى يشعر بنتائج سلوكه ، أصبح من العسير تدارك الأمر بعد فوات الأوان ؟ واذا أردنا أن يشعر الطفل بنتائج عمله فى الوقت المناسب على

١٩٨

الوجه الذى ينصح به سبنسر ، يجب أن نسبق سير الحوادث الطبيعى ، أى يجب أن يتدخل المربى فيربط قواعد النظام المدرسى بجزاءات لاتتحقق الا بعد مرحلة التلمذة ، ولا توجد بطبعها فى الحياة الراهنة للطفل . فالطريقة التى ينصح بها سبنسر لاتنفع اذن الا فىحالات خاصة جدا ، وهى لاتزودنا بالمبدأ الأساسى الذى يجب أن تقوم عليه العقوبة المدرسية .

الدرس الثانى عشر

العقوبات المدرسية (تابع)

١٩٩ بعد أن حددنا معنى النظام المدرسي ووضحنا طبيعته ووظيفته ، أخذنا فى البحث عن الطريقة التى يجدر بنا اتباعها لبث الشعور بالنظام فى نفس التلاميذ ، أى فى البحث عن الطريقة التى تقودهم بها الى الاعتراف بالسلطة الكامنة فى القاعدة الخلقية ، بحيث يخضعون لها من تلقاء أنفسهم . وقد وجدنا أن من الممكن بل من الواجب أن يتغلغل هذا الشعور فى نفوسهم ، لا عن طريق التهديد بالعقوبات التى تهدف الى قمع كل فعل ينبو عن القاعدة ، بل بطريقة مباشرة يعتمد فيها هذا الشعور على تأثيره الذاتى . فاحترام القاعدة شيء ، والخوف من العقوبات أو الرغبة فى تجنبها شيء آخر . وهذا الاحترام يتضمن الشعور بأن للقواعد المدرسية نوعا من القدسية ، ونوعا من القوة العليا تجعل من الصعب على الارادة أن تجترىء على خرقها . والشعور بسلطة القواعد المدرسية يتلقاه التلاميذ عن معلمهم ، وهو الذى يوصله الى نفوسهم ، ولا يكون ذلك ممكنا الا اذا شعر هو نفسه بهذه السلطة ، والا اذا أحس بخطورة المهمة الملقاة على عاتقه . ونظر الى هذه القواعد المتعددة التى يتضمنها النظام المدرسى على أنها الوسائل الضرورية لتحقيق الهدف الأعلى الذى يصبو اليه . هذا الشعور الذى يشعر به المعلم ، يجب أن يوحى به الى التلاميذ عن طريق الأقوال والأفعال والمثل الذى يقتدون به .

وحينئذ ففيم تكون فائدة العقوبات ؟ هل هى مجرد مظاهر عرضية ٢٠٠ وسقيمة ، أو على العكس تقوم بدور طبيعى فى الحياة الخلقية للفصل ؟ تلك هى المسألة التى عرضنا لها فى الدرس السابق . فرأينا أنه اذا لم تكن العقوبة هى التى تكسب القاعدة ما تتمتع به من سلطة ، فانها — على الأقل — تحول دون أن تفقد القاعدة تلك السلطة ، وذلك لأن الأفعال الخارجة على

القاعدة ، التى تقترف كل يوم من شأنها أن تنقص من هذه السلطة تدريجيا اذا ظلت بدون عقاب . فكل ما يضفى على القاعدة الأخلاقية مظهر السلطة ، هو تصور الطفل لها كما لو كانت مقدسة ؛ ولكن كل تصرف يخرق القاعدة يجعل النفوس تعتقد أن طابع التقديس هذا ليس حقيقيا . واذا كان التلاميذ يخضعون لها ويحترمونها ، فما ذلك الا لثقتهم بما أكده أستاذهم من وجوب احترامها . ولذلك ، فاذا كان المعلم يترك أى خروج على هذا الاحترام دون أن يتدخل ، فان مثل هذا التساهل دليل أو يبدو دليلا (والأمر بمعنى واحد) على أنه لم يعد ينظر الى احترام القاعدة بالقدر نفسه الذى كان ينظر به من قبل ؛ ثم ينتقل بالضرورة تردده ، وشكوكه ، وضعف اقتناعه ، الى نفوس التلاميذ ، وعلى ذلك يجب أن يكون موقف المعلم ازاء الخطأ الخلقى حازما بحيث يمنع ذلك الضعف فى العقيدة الخلقية من أن ينتاب الفصل . ويكون ذلك بأن يظهر — بطريقة ليس فيها أى لبس — أن شعوره بالنسبة للقاعدة لم يتغير ، وأنها ما زالت محتفظة بقدسيتها أمام ناظريه ، وأنها خليقة بالقدر نفسه من الاحترام بالرغم من الاعتداء الذى وقع عليها . يجب أن يظهر بوضوح أنه لا يقبل أى تضامن أو مهادنة مع ذلك الاعتداء . وأنه يدفعه بقوة ، وينفر منه ، ومعنى ذلك ، باختصار ، أنه يستهجنه ، وأن هذا الاستهجان يتناسب مع خطورة ما اقترف من اثم . هذه هى الوظيفة الأساسية للعقاب . فالعقاب معناه الاستهجان ، معناه اللوم ، ولذلك فان الشكل الأساسى الذى اتخذته العقوبة فى جميع الأزمنة كان يتلخص فى نبذ المجرم Le mettre à l'index وطرده فى مكان بعيد ، وعزله عن المجتمع ، وجعله يشعر بالوحشة ، وفصله عن أخيار الناس . ولما كنا لا نستطيع أن نلوم انسانا دون أن نعامله معاملة أقل مما نعامل بها غيره ، ممن نقدرهم ، ولما لم تكن هناك وسيلة أخرى للتعبير عن شعورنا ازاء العمل المستهجن ، فان كل

٢٠١ استهجان يؤدى عادة الى شىء من الألم بالنسبة لمن يتعرض له . ولكن ذلك الألم ليس الا رد فعل يصاحب العقوبة ، وليس هو ركنها الأساسى . ولا شك أن العقوبة تحتفظ بكامل مشروعيتها حتى ولو لم تسبب أى ألم لمن توقع عليه . ومعاقبة انسان ليس معناه تعذيبه جسديا أو روحيا ؛ ولكن معناه الوقوف فى وجه الخطأ وتأكيد سلطة القاعدة التى حاول الخطأ انكارها .

وفى هذا المعنى يتلخص الفارق الكبير بين وظيفة العقوبة فى تربية الطفل ووظيفتها فى تدريب الحيوان . فالعقوبات التى تنزلها بالحيوان كيما ندربه لا تنتج أثرها الا اذا تضمنت آلاما يشعر بها الحيوان حقيقة . أما فى حالة الطفل فان العقوبة على العكس ليست الا علامة مادية تعبر عن حالة داخلية : أو قل انها رمز أو لغة يعبر بها الضمير العام فى المجتمع ، أو ضمير المعلم فى المدرسة عن الشعور الذى يثيره فى نفسه كل فعل مستهجن .

وبعد أن حددنا الوظيفة الأساسية للعقوبة على هذا النحو ، أصبح فى مقدورنا أن نبحث عما يجب أن تكون عليه ، وعن الطريقة التى يجب أن توقع بها ، حتى تحقق الغرض الذى وجدت من أجله ، فواجهتنا فى بادىء الأمر تلك النظرية التى تريد أن تقصر العقوبة على النتائج الطبيعية وقد عبر عنها سبنسر على وجه الخصوص . وليس من الضرورى أن نعود الى الاعتراضات التى قامت فى وجه هذه النظرية ، ويبدو لى أنه من الأجدى علينا أن نشير الى الفكرة الصحيحة الهامة التى قامت عليها تلك النظرية ، وهى فكرة يمكن الاحتفاظ بها على أن نطبقها بطريقة تخالف طريقة رجال البيداجوجيا الذين ناقشنا مذهبهم .

تتلخص هذه الفكرة فى الاقتناع بوجود تربية ينصب مفعولها على الذكاء والارادة ، وبأن هذه التربية تقوم بوظيفتها مباشرة تحت تأثير الظروف وبدون حاجة لأى تدخل مصطنع من ناحية الانسان . وهذه التربية التلقائية ٢٠٢ الآلية — ان صح هذا التعبير — هى النموذج الطبيعى الذى يجب أن يقترب منه كل نظام بيداجوجى . وهكذا نرى أن الطفل بنفسه يتعلم الكلام ويتعلم كيف يشق طريقه وسط الأشياء التى تحيط به . وليس والداه هما اللذين يعلمانه كيف يجب أن يفعل ليحرك أعضاءه ، وما هو مقدار الجهد اللازم بذله حتى يستطيع أن يقترب أو يبتعد عن الأشياء الخارجة تبعا لقربها أو بعدها عنه . فكل هذه المعرفة المركبة فى الحقيقة ، استطاع الطفل أن يكتسبها من تلقاء نفسه ، عن طريق الخبرة الشخصية ، وذلك بعد محاولات واتصال ذاتى بالحقائق الخارجية — فالألم الذى ينتج عن الحركات التى جانبها التوفيق أو التى لم تكن فى موضعها تماما ينبه الطفل الى ما أصابه من الاخفاق ، والى ضرورة اعادة الكرة . كما أن السرور هو علامة النجاح ومكافأته الطبيعية

فى الوقت نفسه وبهذه الطريقة نفسها استطاع الطفل أن يتعلم اللغة ، واستطاع عن طريق الكلمات التى تكون مفردات تلك اللغة أن يتعلم القواعد التى تكسب اللغة طابعها الخاص ، وأن يتعلم المنطق الذى تحتويه تلك القواعد وقد جرب بنفسه ، فى الواقع ، أن يقلد طريقتنا فى الكلام ، وفى اخراج الحروف وفى جمع الكلمات وتركيب الجمل . واذا كان التعليم بمعناه الصحيح يربى فيه بعد ذلك الذوق ، والأناقة وحسن الاختيار فان ذلك لايقاس اذا قورن بالمعلومات الأساسية التى لم يكتسبها الا بنفسه . أضف الى ذلك أن هذه التربية التى تتم عن طريق الأشياء يمتد أثرها الى ما بعد الطفولة وسن الشباب . بل انها لتظل ما دام الانسان على قيد الحياة — فالشخص البالغ ما زال فى حاجة الى العلم وسيظل يتعلم طول حياته ، وليس هناك من معلم له الا الحياة نفسها . وغالبا ما تنحصر الجزاءات الوحيدة لما يقدم عليه من أفعال ، فى نتائج هذه الأفعال بالذات . ونحن لا نتعلم الدقائق الفنية فى مهنتنا ، ولا نصل الى كل ما نملكه من الحنكة العملية التى نطلق عليها كلمة واحدة ذات دلالة وهى : الخبرة ، الا اذا تحسسنا طريقنا ، وحاولنا ثم أخفقنا ، ثم عاودنا الكرة مصححين شيئا فشيئا طريقتنا فى العمل . فاذا كانت هذه الطريقة مثمرة الى هذا الحد ، واذا كانت الانسانية تدين لها بالكثير مما اكتسبت فلم لاتعمم تطبيقها على كل نوع من أنواع التربية ؟ ولم لايستطيع الطفل أن يكتسب الثقافة الأخلاقية بالطريقة نفسها التى يكتسب بها البالغ ثقافته الفنية ؟ وحينئذ فلافائدة من اختراع نظام معقد تتدرج فيه العقوبات ، وما علينا الا أن تترك الطبيعة تحدث أثرها ، ونترك الطفل يكون نفسه عن طريق اتصاله بالأشياء : فالأشياء ذاتها هى التى تنبهه حين يخطىء ، أى حين لا تكون أفعاله مطابقة لما يجب أن يكون أو لا تتفق مع طبيعة الأشياء .

٢٠٣ هذه الفكرة ذاتها هى التى يقوم عليها مذهب تولستوى فى البيداجوجيا . اذ أنه يرى ، فى الواقع ، أن التعليم النموذجى أو المثالى هو الذى يذهب الناس للبحث عنه من تلقاء أنفسهم فى المتاحف والمكتبات والمعامل وفى سماع المحاضرات والدروس العامة أو فى مجرد اختلاطهم بالعلماء . ففى جميع هذه الحالات لا يحدث أى ضغط على أحد ، ومع ذلك فما أكثر ما نتعلم بهذه الطريقة ؟ وحينئذ فلم لا يتمتع الطفل بهذه الحرية نفسها ؟ ليس علينا اذن

الا أن نهيىء له أنواع المعرفة التى نعتقد أنها تثقفه ، ونقتصر على أن نقدمها له دون أن نرغمه على تحصيلها . فاذا كانت هذه المعارف، تنفعه حقا ، أشعرته التجربة بضرورتها وحينئذ يقبل عليها من تلقاء نفسه . ولهذا السبب فان العقوبات ليست معروفة فى مدرسة «يازنابنا پوليانا Iasnaï Poliana » فالأطفال يحضرون وقتما يريدون، ليتعلموا مايريدون ويعملوا مايريدون .

ومهما بدت لنا هذه النتائج المتطرفة لذلك المذهب غريبة — ولتلك الغرابة طبعا أسبابها — فان المبدأ الذى صدرت عنه سليم فى ذاته ويستحق منا الاحتفاظ به . فمن الأكيد أننا لا نستطيع أن نتعلم كيف نسلك الا تحت ٢٠٤ تأثير الوسط الخارجى، وغاية أفعالنا هى أن نحقق الانسجام بيننا وبين ذلك الوسط . اذ أن دوافع نشاطنا كامنة فى ذاتنا . وهى لا تتحرك الا بارادتنا ومن الداخل . ولا يستطيع أحد أن يحدد من الخارج الدوافع التى يجب ضغطها أو حبسها ، أو مقدار الطاقة اللازمة لانطلاق كل منها ، أو كيفية تحقيق الترابط بين أوجه نشاطها الخ ... فاننا نحن الذين نحس كل ذلك، ولا نستطيع أن نحسه الا اذا اتصلنا اتصالا مباشرا بالوسط الخارجى ، ومعنى ذلك اتصالنا بالأشياء التى يهدف اليها نشاطنا والشروع فى محاولات عديدة . وينبهنا الوسط الى الخطأ أو الصواب عن طريق رد الفعل الذى يقابل به نشاطنا ، اذ أن رد الفعل هذا قد يكون جميلا وقد يكون أليما حسب ما اذا كان تصرفنا ملائما أو غير ملائم . وعلى ذلك فنحن نستطيع القول ان ردود الأفعال التلقائية للأشياء أو الكائنات المختلفة التى تحيط بنا هى التى تكون الجزاءات الطبيعية لسلوكنا . ولكن قبولنا لهذا المبدأ لا يتضمن مطلقا أن العقوبة بمعناها الحقيقى ، أى العقوبة التى يوقعها الوالدان على الطفل ، أو المعلم على التلميذ ، يجب أن تختفى من أنظمتنا فى التربية الأخلاقية . اذ ما هى ، فى الحقيقة ، النتيجة الطبيعية للفعل اللاخلقى ؟ أليست فى حركة الاستهجان التى يثيرها ذلك الفعل فى الضمائر ؟ فاللوم الذى يعقب الخطأ ينتج عنه بالضرورة ، وما دام العقاب ذاته من ناحية أخرى ليس الا المظهر الخارجى لهذا اللوم ، فالعقاب هو أيضا النتيجة الطبيعية للخطأ . وهو الطريقة التى يرد بها الوسط تلقائيا على التصرف الخاطىء . ومما لا شك فيه ، أننا قد لا ندرك لأول وهلة بوضوح الصلة التى تربط هذين الحدين كل بالآخر .

فما هى الصلة المشتركة بين العقوبة وبين الخطأ الخلقى ؟ اذ يبدو أن هذين الأمرين لا تجانس بينهما وأن ارتباط أحدهما بالآخر أمر مصطنع . ولكن هذا الاعتقاد مبعثه أننا لا نرى الحد الأوسط الذى يربط بينهما ، والذى يكون حلقة الوصل بين الواحد والآخر : هذا الحد الأوسط هو الشعور الذى يثيره الخطأ والذى تصدر عنه العقوبة ، ويمكن القول انه نتيجة الفعل الخاطىء وروح العقوبة . فاذا ما تم ادراك ذلك ، ظهر بوضوح التسلسل المتصل لهذه الحقائق . وعلى ذلك فاذا كان سبنسر لم يعترف بتلك الصلة ، ولم ير ، بعد ذلك ، فى العقوبة الا وسيلة مصطنعة ، فما ذلك الا لأن نتائج الخطأ الخلقى ، فى نظره ، كانت تقتصر على النتائج الضارة أو الأليمة التى يسببها الخطأ سواء للفاعل نفسه أو لمن يحيطون به . ولكن هناك ضررا آخر أكثر خطرا ؟ مصدره أن الفعل الخاطىء يهدد سلطة القاعدة الخلقية ، ويزعزعها ويضعفها حين يخرج عليها أو ينكرها . والحقيقة أن هذا الضرر هو الذى يولد العقوبة ويجعلها أمرا ضروريا . فاذا كان الطفل يرتكب خطأ حين يتلف لعبه — ولنعد الى المثال الذى ذكره سبنسر نفسه — فليس مصدر ذلك الخطأ أنه لم يفكر فى أنه سيحرم نفسه بتصرفه الأخرق من بعض وسائل اللهو ، ولكن مصدره أنه خرج على القاعدة العامة التى تحرم عليه اتلاف الأشياء بدون جدوى ، أو اتلافها لمجرد العبث . فهو لا يدرك اذن كل ما يتضمنه خطأه من خطورة ، اذا اقتصر الأمر على عدم شراء لعب جديدة له والحرمان الذى يفرض عليه ، على هذا النحو ، قد يجعله يفهم أنه قد تصرف دون أن يفكر ، وأنه لم يدرك مصلحته الحقيقية — ولكنه لا يجعله يفهم أنه أساء التصرف بالمعنى الأخلاقى لهذه الكلمة . وهو لا يحس أنه اقترف خطأ خلقيا الا اذا وقع عليه اللوم الخلقى . وهذا اللوم وحده هو الذى ينبهه الى أنه لم يتصرف تصرفا طائشا فحسب — بل الى أنه تصرف تصرفا سيئا وخرق قاعدة كان يجب عليه احترامها . فالجزاء الحقيقى ، أو النتيجة الطبيعية للخطأ ، بمعناها الصحيح ، هو اللوم .

حقا أن الاعتراض الذى تقدم لا ينصب على تولستوى ؛ لأن كل ماقلناه فيما سبق يفترض وجود قاعدة مدرسية ، وأخلاق مدرسية يحميها العقاب ويحمل على احترامها . وما كان الكسل والاهمال نقيصتين خلقيتين

يستوجبان العقاب الا لأن الواجب يحتم على الطفل أن يعمل . ولكن هذه الأخلاق ، وهذه المجموعة من الالتزامات التى تفرض على الطفل ، لا سبب لوجودها فى رأى تولستوى . فهى ليست فى نظره الا نظاما مصطنعا ، خلقه الناس ، دون أن يكون له أساس فى طبيعة الأشياء . ولا محل ، فى نظره ، لأن نجعل من العمل ومن التثقف الزاما خلقيا وواجبا يجزى المرء عليه . فالدوافع التلقائية للرغبة تكفى لكل شيء ، والعلم لا حاجة له بأن يفرض لأن فيه من الفائدة ما يضمن البحث عنه لذاته . ويكفى أن يقدر الطفل أو الرجل قيمته حتى يرغب فيه . ولكنى لا أكلف نفسى بأن أقف لأناقش مبدأ تظهر مخالفته بوضوح لكل ما يمدنا به التاريخ . فاذا كان الناس قد تثقفوا ، فانهم لم يفعلوا ذلك من تلقاء أنفسهم . أو عن حب للمعرفة والعمل ، بل لأنهم قد دفعوا الى ذلك دفعا . دفعهم الى ذلك المجتمع الذى جعل من العمل بالنسبة اليهم واجبا تزداد ضرورته على الدوام . فالمجتمعات تتطلب من أعضائها أن يزدادوا علما ، لأنها فى حاجة الى مزيد من العلم . اذ أنها كلما ازدادت تركيبا ، ازدادت حاجتها الى قدر أوفى من النشاط لكى تحتفظ بكيانها ، فيتطلب ذلك من كل منا أن يضاعف عمله . ولم يتثقف الناس ويتعلموا الا تلبية للواجب ، ولم يكتسبوا عادة العمل الا ليلبوا نداء الواجب . وقد أراد القصص فى الكتاب المقدس أن يترجم فى شكل أسطورى عن المجهود الشاق الطويل الذى تكبدته الانسانية حتى استطاعت أن تخرج من غفوتها الأولى . واذن فاذا كان الانسان لم يعمل الا بدافع الواجب فى بدء التاريخ ، فان الطفل أيضا يجب أن يعمل بدافع الواجب حين يشق طريقه فى الحياة . وسنرى فى هذا الدرس نفسه ، كيف ابتدأ هذا الواجب شاقا وعرا لم يصبح هينا الا تدريجيا وببطء شديد .

٢٠٧ وهكذا نرى أن كل هذه المقدمات توصلنا الى نتيجة واحدة : وهى أن العنصر الأساسى فى العقوبة هو اللوم . فاذا بحثنا بطريق التحليل عن وظيفة العقوبة ، نجد أن سبب وجودها الحقيقى فى الاستهجان الذى تتضمنه . واذا بدأنا من الفكرة القائلة بأن العقوبة يجب أن تكون نتيجة طبيعية للفعل لا حدثا مصطنعا يصطلح على اضافته للفعل ، نجد أننا قد وصلنا الى النتيجة نفسها لأن اللوم هو الوسيلة التى يعبر بها الوسط عن رد الفعل التلقائى

بازاء الخطأ ؛ ولم تفعل التشريعات سواء أكانت مدرسية أم مدنية سوى أنها وضعت ردود الأفعال هذه فى صيغة قانونية ونظمتها ووضعت لها ترتيبا معينا . ففى استطاعتنا اذن ، على هذا النحو ، أن نجد مبدأ نستطيع أن نركن اليه فى تحديد ما يجب أن تكون عليه العقوبة المدرسية . فما دام العقاب أساسه اللوم ، فان أفضل عقاب هو الذى يعبر أحسن تعبير وأوضحه ، وبأقل ما يمكن من الألم ، عن اللوم الذى يكون أساسه . ولا شك أن اللوم ، للأسباب التى أتينا على ذكرها ، ينتهى الى نوع من المعاملة القاسية ، ولكن مثل هذه المعاملات القاسية ليست غاية فى ذاتها ، بل انها مجرد وسائل . فلا تبررها الا الضرورة اذا احتاج اليها الأمر لبلوغ الهدف الذى وجدت من أجله ، وهو جعل الطفل يحس بطريقة لا تدع مجالا للشك بما أوجده سلوكه من شعور بالسخط والاستهجان . فليس الغرض هو أن نجعله يتألم ، كما لو كان الألم يتضمن قوة خفية تطهر المرء ، أو كما لو كانت الفكرة الأساسية هى التخويف والارهاب . بل ان الغرض قبل كل شىء ، هو توليد سلطة الواجب فى الوقت الذى يتحدى فيه هذا الواجب ، وذلك لتوكيد الشعورية فى نفس المذنب وفى نفوس أولئك الذين شهدوا الخطأ ويخاف عليهم أن تسرى فيهم عدواه . فكل ما لا يخدم هذا الغرض ، وكل الوسائل القاسية التى لا تحدث هذا التأثير تعد وسائل ضارة يجب أن تمنع منعا باتا .

وما دام هذا المبدأ قد تقرر ، فلننظر فى تطبيقه . وهو يسمح لنا أولا ٢٠٨ أن نبرر بدون صعوبة ما الأمر الذى وضعناه أساسا لنظامنا فى العقوبات المدرسية : وأعنى به تحريم العقوبات البدنية تحريما مطلقا . فالضرب والمعاملات السيئة التى توقع بانتظام ، يمكن أن يفهم مغزاها حين تجعل من العقوبة تكفيرا ، أو حين تجعل هدفها الأساسى احداث الألم . ولكن اذا كان هدفها الأساسى هو التعنيف ، فيجب أن نبين أن هذه الآلام ليست ضرورية الا بالقدر اللازم لاشعار الطفل باللوم الذى يقع عليه . وأمامنا اليوم طرق كثيرة لاشعاره بذلك . ولا شك أن المجتمعات التى ما زالت فى طور الهمجية والتى يكون الاحساس الفردى فيها بليدا لا يتحرك الا بصعوبة وتحت تأثير مؤثرات عنيفة — لا شك أن مثل هذه المجتمعات قد ترى من الضرورة أن يتخذ اللوم فيها شكلا عنيفا ؛ وفى ذلك ما يفسر لنا

جزئيا ـ وجزئيا فقط كما سنرى بعد قليل ـ استخدام العقوبات البدنية على نطاق واسع فى بعض عصور التاريخ . أما عند الشعوب التى بلغت درجة معينة من الحضارة وأصبح جهازها العصبى أكثر ارهافا بحيث يمكن أن يشعر بأقل المؤثرات ، فان هذه الطرائق الخشنة لم يعد لها ضرورة . ولم تعد الفكرة أو الشعور ، لكى يتغلغل فى النفوس ، فى حاجة لأن يعبر عن نفسه بارشادات مادية تبلغ هذا الحد من الخشونة. أو بمظاهر من القوة تبلغ هذا الحد من العسف . واذا كنا نريد تبرير الالتجاء الى مثل هذه الوسائل فلابد أن ينتفى عنها على الأقل عنصر الضرر . ولكن الواقع أن هذه الوسائل تتضمن اليوم ضررا بليغا من الناحية الأخلاقية . فهى تجرح الشعور الذى يعداليوم أساسا لحياتنا الأخلاقية برمتها. وأعنى به الشعور بالاحترام والتقديس للشخصية الانسانية . وطبقا لهذا الاحترام يصبح كل عنف يلحق بانسان ما فى نظرنا نوعا من التدنيس لهذه الشخصية . ففى الضرب والتعذيب بجميع ألوانه عنصر منفرد ، يثير ضمائرنا أو بمعنى ٢٠٩ آخر عنصر لا خلقى . وانها فى الواقع لوسيلة غريبة لحماية الأخلاق ، تلك التى تحاول الدفاع عنها بطرق تأباها الأخلاق . اذ أن ذلك معناه أننا نضعف من ناحية المشاعر التى نريد أن نقويها من ناحية أخرى . ومن أهم أهداف التربية الأخلاقية أن تجعل الطفل يشعر بكرامته الانسانية وما العقوبات البدنية الا اعتداء متواصل على هذا الشعور ولذا كانت نتائجها وخيمة على الأخلاق. وهذا هوسبب اطراد اختفائها من مجموعات قوانيننا، ومن الأحرى بطبيعة الحال أن تختفى من العقوبات المدرسية . ذلك لأننا نستطيع أن نقول الى حد ما ـ ولو أن ذلك يعد قسوة فى التعبير ـ أن المجرم ليس كائنا انسانيا وأن لنا الحق فى ألا نعده انسانا ـ ولكن لا حق لنا مطلقا أن نيأس على هذا النحو ، من هذا الضمير الناشىء أى ضمير الطفل الى درجة تبيح لنا أن نضعه خارج الانسانية .

ولاتكون العقوبة البدنية مقبولة الا فى المرحلة التى لم يزل فيها الطفل حيوانا صغيرا . وعندئذ تكون المسألة مسألة ترويض لامسألة تربية . أما فى المدرسة على وجه الخصوص فان هذا النوع من العقوبة يجب أن يمنع منعا باتا . اذ أن نتائجه السيئة فى الأسرة ، يمكن أن تخفف ويزول أثرها

بفضل مظاهر الحنان ، وعواطف الود التي يكثر تبادلها ، دون انقطاع بين الآباء والأبناء ، وبفضل ما تتضمنه المعيشة المشتركة من صلات وثيقة تعين على تجريد أعمال العنف هذه من معناها الأصلى • ولكنا فى المدرسـة ، لا نعثر على شيء من شأنه أن يخفف القسـوة والوحشية ! وذلك لأن القاعدة هى أن تطبق العقوبات بشيء من الموضوعية •

ولكننا بعد أن وضحنا الأسباب التى يجب من أجلها أن تمنع العقوبات البدنية منعا باتا ، قد يكون من المفيد أن نبحث لم احتلت تلك العقوبات ، على العكس ، مكانا على غاية من الأهمية فى النظم التربوية التى سادت فى العصور الماضية ، وهذا البحث ، كما سنرى سيوصلنا الى نتائج لم نكن نتوقعها الى حد ما • ولهذا السبب يجب أن تحرم العقوبات البدنيـة فى المدرسة بدون أى تحفظ ، نظرا لعـدم وجود عامل يخفف من وقع هذه العقوبات التى تنفر منها الأخلاق •

٢١٠

قد نميل الى الاعتقاد سلفا أن خشونة الطباع البدائية ، والهمجية التى سادت فى العصور الأولى هى التى أوجدت هذا النظام من العقاب • ولكن الحقائق أبعد من أن تقودنا الى نتيجة مطابقة لهـذا الفرض ، وذلك رغم ما يبدو من أنه فرض طبيعى لأول وهلة ، وقد جمع أحد علماء الأثنوغرافيا وهو العلامة «شتيمتز Shecumetz» وثائق كثيرة عن التربية عند الشعوب المسماة بالبدائية• وكتبها فى مقال نشر فى (Zeihsrift für Sozialuissenschaft Août 1898, P. 607) وفى كتاب نشر بعنوان Ethuodogioehe Shudien sur custen Enhwic Klung der Shrafe (T. II P. 17) Leiden 1892. وقد وصل من دراساته هذه الى تقرير أمر هام وهو أن نظام التربية كان ، فى الغالبية العظمى من الحالات ، يتسم بطابع الرقة والتخفيف الى حد كبير فهنود كندا يحبون أولادهم حبا مشوبا بالحنان ولايضربونهم أبدا بل انهم لا يعنفونهم • ويقول الرحالة لوجون (Lejenne) العجوز ، الذى خبر جيدا الهنود الذين عاش بينهم ، وهم هنود « مونتانى Montagnais » : « انهم لا يحتمـلون رؤية أطفـال يوقع عليهم العقاب أو حتى مجرد اللوم ؛ وهم لا يرفضون شـيئا مطلقا لطفل يبكى • » وقد لاحظ الرحالة ذاته ، الأمر نفسه عند قبـائل الألجونكان (Le Algonquins) : وعد أحد زعمـاء

السيو (Siau) البيض متوحشين حين رآهم يضربون أطفالهم • كما أننا نجد الكراهية نفسها للعقوبات البدنيـة عند عدد كبير من قبـائل الهنود الأمريكيين فى الشمال وفى الجنوب • ولكن الغالبية العظمى من العلماء يرون أن مجتمعات الهنود فى أمريكا قد وصلت الى درجة من الحضارة ، ولو أن هذه الدرجة بطبيعـة الحال أقل بكثير من درجة حضـارتنا بل من درجة الحضارة فى العصـور الوسطى • فلننزل اذن الى درجـة أحط فى سـلم الحضارة • واذا لم يكن هنـاك ما يسمح بأن نعد السـكان الأصليين فى أسـتراليا النموذج الكامل للانسـان البدائى فمن المؤكد على كل أنهم يدخلون فى عداد أحط الشعوب التى نعرفها حضارة • فالطفل فى هـذه ٢١١ المجتمعات أبعد ما يكون عن المعاملة القاسية ، بل هو على العكس موضع التدليل المبالغ فيه • ففى شبه جزيرة كوبورج (Cobourg) (فى استراليا الشمالية) « يعامل الأطفال بكل رقة وحنان ، ولا يوقع عليهم أى عقاب أو تعنيف » • وفى « نورسيا الجديدة Nouvelle Norcie » لا يرفض الآباء شيئا لأبنائهم ، وبعد أن يذعنوا لطلباتهم لا يفعلون أكثر من عقابهم عتابا يسيرا على اساءة تصرفهم • وينظر سكان خليج «موريتون Moreton » الأصليون الى فكرة ضرب الطفل على أنها وحشية حقيقية وهكذا ••••

وبمقارنة أربع ومائة من هذه المجتمعـات ، على هذا النحو ، وجد أن ثلاثة عشر منها فقط تتخذ فى التربية سبيل الشدة بعض الشيء وهذه الشـدة لاتتسم قط بطابع القسوة الشديدة• وأشد أنواع المعاملة التى تستخدمها هذه الشعوب لا تتعدى بعض الضربات التى تسـتخدم فيها اليد أحيـانا أو العصا الرفيعة أحيانا أخرى ، أو الحرمان من الطعام ، ولكن أغرب مافى الأمر ، أن هذه الشـعوب الثلاثة عشر التى تتسم فيها التربية بهذا الطابع من الشدة ، هى أكثر الشعوب تقدما نسـبيا من حيث الحضارة وهى فى مجمل الأمر ، أكثر ثقافة من الشعوب الأخرى التى تكلمنا عنها والتى يعامل فيها الطفل بمنتهى التسامح • ومضاعفة الشدة هذه كلما ارتقت المجتمعات فى سلم المدنية ، يمكن ملاحظتها أيضا فى حالات أخرى •

فتـاريخ التربية فى روما يشـمل حقيقتين متميزتين : ما قبـل وما بعد الامبراطور « أوجست » • ويلوح أنهـا كانت قبل عصر أوجست تتصف

باالليونة والتسـامح ، اذ يروى أن أحد السوفسطائيين أيقظ تلميذا من تلامذته كان ينام أثنـاء الدرس بضربة من قبضة يده ، فأثار هذا الحادث فى روما فضيحة كبرى ، ومعنى ذلك أن الضرب لم يكن مما يستخدم فى التربيـة فى ذلك الحين ، وكان ضرب الزوجة أو الابن يعد اثما حقيقيـا ، حسب ما يروى « كاتون Caton » ، ولكن هذه الليونة قد حلت محلها الشدة حينما أخذ الرومان يعهدون، فى العصور اللاحقة لأوجست ، بتربية الطفل الى مربين يطلق عليهم اسم « بيداجوجيين » أو يعهـدون بهم الى المدارس « Ludi Nagister » ، فمنذ ذلك العهد أصـبح الضرب هو القاعدة ، ويحدثنا هوراس (Horace) فى كتاباته عن أستاذه فى المدرسـة « أربيليوس Orbilius » فيصـفه بتلك الصـفة البليغة « الضراب Plagosus » ، وقد عثر على رسم زيتى يزين أحد الجدران فى مدينـة « بومبيى Pompaie » (أنظر : Baissier, Revue des deux Mondes'15 Mars 1884) يوضح منظرا من الحياة المدرسية فى ذلك الوقت، فيمثل تلميذا يجرد من ملابسـه ، ثم يرفعه أحد زملائه على ظهره ممسكا بيديه بينما يمسك آخر بقدميه ، ويتقـدم شخص ثالث رافعا العصا متهيئا لضربه ، وكان أخف عقاب تستخدم فيه العصا « La ferula » حيث يضرب الطفل عدة مرات على يديه ، أما الأخطاء الشـديدة فكان عقابها الجلد بنوع من السوط « Flagellum » كان يستخدم كذلك لضرب العبيد ، وقد احتج « شيشرون » و « سينيكا » و « كينتيليان » ، وعلى الأخص هذا الأخير على هذه المعاملة ولكن احتجاجاتهم لم تؤثر فيما كان يحدث بالفعل ، هذا الى أنه قد قيض لهذه الوسـائل التربوية من يدافع عنهـا من بين المفـكرين ومن هؤلاء الفيلسـوف الرواقى « كريسـيب Chrysippe » الذى ذهب الى أن اسـتخدام الضرب فى شئون التربية أمر مشروع ، ولكن بالرغم من شدة هذا النظام فانه لم يكن شيئا يذكر بجانب النظام الذى استقر وعم فى العصور الوسطى ، ويحتمل أن تكون التربية داخل نطاق الأسرة قد انطبعت بالليونة فى العصور الأولى للمسيحية، ولكن منذ أن تكونت المدارس الملحقة بالأديرة ، أصبح السـوط والعصا والحرمان التـام من الطعام من العقوبات التى عم استخدامها ، وهنا أيضا

كانت الشدة فى بادىء الأمر أخف وطأة مما صار اليه الأمر فيما بعد . وقد بلغت أقصاها من العنف حوالى القرن الثالث عشر ، أى فى الوقت الذى أنشئت فيه الجامعات والكليات وأخذت تعمر بالطلاب وبلغت فيه الحياة المدرسية ذاتها خلال العصور الوسطى أعلى درجة من التقدم والتنظيم . وحينئذ بلغت العقوبات البدنية من الأهمية درجة جعلت جميع الناس يشعرون بضرورة العمل على تنظيمها . على أن القيود التى حاولوا حصرها داخل نطاقها تعبر فى أبلغ صورة عما كان يقترف من فظاعة بسوء استخدام هذه العقوبات ، اذ أن ما كان مصرحا به يسمح لنا بالحكم على ما كان ٢١٣ يحدث فى الواقع . فالنظام المدرسى المسمى (Sachsenspeigel) (١٢١٥ — ١٢١٨) كان يسمح باثنتى عشرة جلدة متتابعة بالسوط . الضرب التى تتسبب عنها جروح خطيرة ، أو كسر أحد الأعضاء . وكانت وكانت اللائحة الداخلية لمدرسة « ورمس Worms » لا تحرم الا أنواع أهم وسائل التأديب الصفع ، والركل ، والضرب بقبضة اليد أو بالعصا أو بالسوط ، والحبس ، وفرض الصيام ، (La vellication) ، وجعل التلميذ يجثو على ركبتيه . وقد بلغ الدور الذى يلعبه السوط من الأهمية بحيث اتخذ رمزا وأصبح يحفر على بعض الأختام ، كما كان يقام فى بعض مدن ألمانيا عيد سنوى لتمجيده . فيذهب التلاميذ فى حفل رهيب الى الغابة يجمعون العيدان التى تستخدم فى ضربهم فيما بعد. ومن الغريب أن هذه العادات المدرسية قد أثرت ، فيما يبدو ، على العادات المنزلية فجعلتها أكثر خشونة ، وأصبحت التربية أيضا داخل نطاق الأسرة أشد عنفا . اذ يروى لنا لوثر (Luther) أنه كان يتلقى فى الصباح مايقرب من خمس عشرة ضربة.

وقد انهمر سيل الاحتجاجات ضد هذه النظم فى عصر النهضة ، فكلنا يعرف صيحات التذمر التى رددها كل من «رابليه Rabelais » و«ارازم Erasme » ، و « مونتين Montaigne » . ولكن هذه الصيحات المعبرة عن السخط ظلت : كما كان الحال فى روما ، بدون أن تؤثر تأثيرا يذكر على ما كان يقع بالفصل . وكل ما حدث أن هذه القسوة أخذت تخف حدتها ببطء شديد . وبالرغم من أن الجزويت قد سجلوا فى نظامهم المدرسى المسمى « Shudisrum Ratio » منع الالتجاء الى الضرب ،

الا فى الحالات الخطيرة جدا ، فقد ظل السـوط أداة التأديب المفضلة حتى أواسط القرن الثامن عشر ، ويحدثنا «راومر Raumer » فى كتابه «تاريخ البيداجوجيا» (Geschichte der Paedadogik, II 6° édit, 1889, P. 241) عن معلم كان يفخر ، فى صمم القرن الثامن عشر ، بأنه وقع خلال حياته المهنية ٢٢٧ر٣٠٢ر٢ عقوبة جسدية ، ولم تخف حدة هذا العسف الا فى نهاية ذلك القرن حيث أخذت التشريعات المحرمة للعقوبات الجسدية تبسط سلطانها باطراد ، ومع ذلك فان انجلترا ، ودوقية بادن ، ومقاطعة ساكس ٢١٤ وروسيا لم تقبل حتى الآن منع هذه العقوبات منعا باتا [١] ، ولا يزال أهم علماء البيداجوجيا فى ألمانيا ، أى أولئك الذين حاولوا وضع نظام كامل للتربية على أسس منطقية أمثال « راين Rein » و « باوميستر Baumeister » — لا يزال هؤلاء يرون أنه من الملائم ألا تحرم هذه الوسيلة من التأديب تحريما باتا — وليس هناك من شك فى أن الوسائل القائمة فعلا كانت تتعدى مراحل الحدود التى كان يعينها القانون، أو الرأى النظرى ، ودليل ذلك أنه حتى فى فرنسا ، وبالرغم من جميع الأوامر المنظمة للعقوبات ، قد ظلت الأغلاط القديمة قائمة حتى عهد الاصلاح المدرسى الأخير .

هذه هى الحقائق ، فلننظر الآن فيما يستخلص منها من النتائج .

طالما ادعى أنصار العقوبات البدنية ، لتأييد ما يذهبون اليه ، أن هذه العقوبات تستند الى حق قانونى فى التربية المنزلية ، وأن الوالد ، من جهة أخرى ، حين يرسل أولاده الى المدرسة ، يتنازل بذلك عن حقه الى المعلم الذى يصبح فى هذه الحالة ممثلا له . غير أن ما قمنا به الآن من عرض تاريخى موجز عن عقوبة الأطفال يوضح ، أن تفسير العقوبات البدنية وتبريرها على هذا النحو فى المدرسة يتجردان من كل أساس تاريخى . فهذه العقوبات لم تنشأ فى الأسرة حتى تنتقل الى المدرسة بطريق التنازل الحقيقى أو الضمنى . ولكنها ترجع برمتها بوصفها مجموعة من الوسائل المنظمة — الى أصل مدرسى بحت . وعندما كانت التربية منزلية خالصة ،

---

(١) يلاحظ أن المحاضرات التى جمعت فى هذا الكتاب قد ألقاها دوركايم فى السوربون فى أثناء سنتى ١٩٠٢ ، ١٩٠٣ . وقد ألغيت العقوبات فى هذه البلدان فيما بعد . (المترجم)

كانت هذه العقوبات تظهر فى شكل مبعثر وفى حالة ظواهر فردية . وكانت القاعدة العامة — فى هذه الحالة — هى الافراط فى التسامح ، أما المعاملة الشديدة فكانت نادرة . ولم تتخذ العقوبات شكلا منتظما ، ولم تتألف فى صورة قواعد تأديبية ، الا بعد أن ظهرت المدارس ، ثم اتسع نطاق هذه العقوبات على مر العصور ، كما اتسع نطاق المدارس ذاتها . فاتسعت الموارد التى تمدها بأدوات العقوبة ، وأصبح تطبيقها أكثر شمولا ، بقدر ما أصبحت الحياة المدرسية أوسع نطاقا ، وأكثر تركيبا ، وأحكم نظاما .

٢١٥ ولا شك أن فى طبيعة المدرسة ما يدفع بقوة الى استخدام هذا النوع من العقوبة ، اذ أنها ما كادت تنشأ حتى وطدت أقدامها خلال قرون طويلة ، بالرغم من جميع الاحتجاجات التى قامت فى وجهها ، وبالرغم من اجراءات التحريم القانونية التى اتخذت مرارا بشأنها . وهى لاتتراجع الآن الا ببطء شديد وتحت ضغط الرأى العام ، فلا بد اذن أن الحياة المدرسية تنطوى بطبعها على عوامل قوية كان من شأنها أن تدفع المعلم ، دفعا ظل مدة طويلة لا يستطيع مقاومته ، الى تطبيق الوسائل العنيفة فى النظام المدرسى . فما هى اذن هذه الأسباب ؟ ومن أين جاء أن المدسة ، وهى مهد الثقافة الانسانية ، قد ظلت مدة طويلة تحت تأثير ضرورة تتصل بطبيعة تكوينها نفسه ، مهدا للوحشية ؟

أما أن التربية تتخذ بالضرورة طابعا أكثر خشونة عند المتحضر منها عند البدائى ، فذلك ما نستطيع أن نفسره فى يسر . فحياة البدائى بسيطة : وأفكاره قليلة لاتعقيد فيها ، ومشاغله قليلة التنوع ، تتكرر دائما على وتيرة واحدة . فمن الطبيعى أن تتسم التربية التى تعد الطفل لهذا النوع من الحياة الذى سيخوض غماره يوما ما ، بهذا القدر نفسه من البساطة . بل يمكن أن نذهب الى القول بأن التربية لا وجود لها تقريبا ، فى مثل هذه المجتمعات . فالطفل يتعلم بسهولة كل ما يحتاج الى تعلمه ، بطريق التجربة الشخصية المباشرة . والحياة هى التى تتولى تعليمه ، بدون أن تكون هناك حاجة لتدخل والديه . فالمبدأ الذى يسود ، فى هذه الحالة ، هو مبدأ ترك الأمور تسير فى مجراها الطبيعى Laissez-faire ، وبهذا لا تكون هناك ضرورة لتقدير الشدة وتنظيمها . والتربية الحقيقية لا تبدأ الا حين تصبح

الثقافة العقلية والخلقية ، التى اكتسبتها الانسـانية ، على درجة معينة من التعقيـد ، وتصبح الوظيفة التى تقوم بها فى الحياة الجمعيـة من الأهمية ، بحيث لا يمكن أن تترك للصـدف الطارئة مهمة ايصالها من جيل الى الجيل الذى يليه • وحينئذ يشعر الكبار بضرورة التدخل ، ليحققوا بأنفسهم هذا الانتقال الضرورى باستخدام طرق مختصرة ، تسهل انتقال آرائهم وعواطفهم ومعارفهم مباشرة من ذهنهم الى ذهن الصغار • فبدلا من أن تترك هؤلاء يثقفون أنفسهم بطريق تلقائى ، تحت تأثير الحياة • تتعهدهم نحن بالثقافة • وواضح أن مثل هذا النشاط يتطلب بالضرورة ضغطا وجهـدا : لأنه يجبر الطفـل على أن يتخطى طبيعته بوصفه طفـلا ، ويثور عليها ؛ لأن فى ذلك ما يذلل تمام نضجه بأسرع مما تقتضى هذه الطبيعـة ، كما يوجب عليه أن يركز نشاطه تركيزا اراديا ، يقتضى شيئا من العنت ، على موضوعات تفرض عليه ، بدلا من أن يترك هذا النشاط ينطلق فى حرية وفق ما تهوى الظروف • ومجمل القول ان الحضارة قد تنتج عنها بالضرورة شىء من الظلمـة فى حياة الطفل ، ما دام من المسـتبعد أن يجتذبه العلم من تلقاء نفسـه كما يدعى تولستوى • فاذا تذكرنا ، من جهة أخرى ، أن استخدام الوسائل العنيفة كان أمرا عاديا فى تلك الحقبة من التاريخ ، وأن ذلك العنف لم يكن ليثير الضمائر أية اثارة وأنه كان الوسيلة الفذة الناجعـة التى تضمن التأثير على الطبائع الخشنة ـــ اذا تذكرنا كل ذلك ، سهل علينا أن نفسر كيف كان ظهور الثقافة مصاحبا لظهور العقوبات البدنية •

٢١٦

ولكن هذا التفسير لا يشرح الحقـائق التى نوهنا بها شرحا كاملا فهو يسمح لنا بأن نفهم كيف ظهرت العقوبات البدنية فى فجر الحضارة ، وكان يجب أن تتوقع أن تختفى هذه العقوبات تدريجيا ، منذ اللحظة التى بدأ فيها استخدامها ، لو لم تكن هناك أسباب أخرى ساعدت على بقائها • وكان من الواجب أن يتزايد يوما عن يوم نفور الناس من هذه الوسائل العنيفة ، اذ أن الضمير الأخـلاقى أخذ يتقدم تدريجيا نحو الارهاف ، كما أخـذت العادات تصطبغ بطابع الرقة • ولكنا رأينا بالرغم من ذلك ، أن وسائل القمع هذه ، بدلا من أن تنحسر ، أخـذت ، على العكس ، تنمو فى خلال قرون عديدة ويزداد نموها كلما ازداد تحضر الناس • وقد بلغت قمتهـا فى نهاية

٢١٧ القرون الوسط ، ومما لا شك فيه أن المجتمعات المسيحية فى أوائل القرن السادس عشر كانت قد بلغت من ارتفاع الحياة الخلقية مبلغا لم يصل اليه المجتمع الرومانى فى عهد الامبراطور أوجست . كما أن ما ذكرناه لا يفسر على وجه الخصوص قوة المقاومة التى ظلت هذه الوسائل الوحشية تشهرها حتى الآن فى وجه جميع المحاولات التى اتخذت للقضاء عليها . فيجب اذن أن يكون فى طبيعة المدرسة ذاتها ما يدفع فى هذا الاتجاه . والواقع ، كما سنرى ، أن بقاء هذا النظام كان نتيجة لقانون أعم سنحاول تحديده فى الدرس القادم ؛ وسنرى أنه يعيننا على ابراز عنصر مميز لهذه الحياة الاجتماعية ذات الطابع الخاص ، أى الحياة المدرسية .

الدرس الثالث عشر

العقوبات المدرسية (نهاية)

المكافآت

٢١٨ رأينا فى الدرس السابق ، أن طريقة العقوبات البدنية لم تتولد فى الأسرة ثم انتقلت منها بعد ذلك الى المدرسة ، ولكنها تكونت فى المدرسة ذاتها ، ونمت خلال الزمن مع نمو النظام نفسه . وقد أخذنا بعد ذلك فى البحث عما يمكن أن تكون أسباب ذلك الارتباط الواضح . ولا شك أننا ندرك جيدا ، أنه منذ اللحظة التى بلغت فيها الثقافة الانسانية درجة معينة من النمو أصبح لزاما أن تصطبغ الوسائل الكفيلة بنشر هذه الثقافة بقدر أوفر من الشدة والصرامة . وذلك لأن هذه الثقافة حين زادت درجة تركيبها لم يعد من الممكن أن تترك وسائل نشرها لمحض المصادفات والظروف ، وتعين علينا كسب الوقت ، والعمل السريع ، وبذلك أصبح التدخل الانسانى ضروريا . ومن الواضح أن مثل تلك العملية يؤدى بالضرورة الى تجاوز ما تحدده طبائع الأشياء ، لأنها تهدف للوصول بالطفل الى درجة من النضج فى شىء من العجلة المصطنعة وفى ذلك ما يفسر لنا أن هذا النوع من الوسائل الحازمة كان ضروريا للحصول على النتيجة المرجوة . فاذا أضفنا الى ذلك أن الضمير العام لم يكن يحس ، فى ذلك الوقت ، الا امتعاضا يسيرا بازاء وسائل القمع العنيفة ، وأن هذه الوسائل بالذات هى التى كانت تستطيع دون غيرها أن تؤثر حينئذ فى تلك الطبائع الخشنة ، فهمنا بدون عناء السر فى استخدامها . وهكذا نرى

٢١٩ أن طريقة العقوبات البدنية لم تنشأ الا حين خرجت الانسانية من همجيتها البدائية وحين بدأت المدرسة فى الظهور تبعا لذلك . اذ أن المدرسة والحضارة ظاهرتان معاصرتان تربطهما صلة وثيقة . ولكن ماتقدم لايفسر لنا كيف أن هذه الوسائل التأديبية أخذت تقوى وتشتد على مر القرون ، بينما كانت

المدنية فى تقدمها تعمل ، بدون انقطاع ، على ترقيق الطباع • وقد كان من الواجب أن تكون رقة الطباع هذه عاملا على استنكار أنواع التعذيب التى كانت سائدة •كما أننا لا نستطيع ، على الخصوص ، أن نفسر بهذه الوسيلة ذلك التفنن الحقيقى فى التعذيب ، والتمادى فى العنف ، الذى أشار المؤرخون الى وجوده فى مدارس القرن الرابع عشر ، والخامس عشر ، والسادس عشر حيث كنا لا نسمع حسب تعبير « موتتانى Montaigne » « الا صراخ الأطفال الذين يسامون سوء العذاب وزئير المعلمين الذين أفقدهم الغضب رشدهم » (الجزء الأول ــ الفصل الخامس والعشرين) • وقد عزا البعض هذا التطرف الى مذهب الرهبنة فى الأخلاق ، والى مبدأ التقشف الذى يجد الخير فى العذاب ويقرر أن الألم يولد الفضائل الروحانية • ولكنا وجدنا الأخطاء نفسها والطغيان نفسه فى مدارس ألمانيا البروتستنتية ، ولا يزال قائما [١] بالرغم من أن مبدأ العقاب البدنى قد ألغى تماما فى البلاد الكاثوليكية مثل فرنسا ، وأسبانيا وايطاليا وبلجيكا والنمسا ، على حين أنه يوجد حتى الآن ، فى صور مخففة ، فى روسيا وفى انجلترا • وعلى ذلك فوجود نظام العقوبة البدنية لا يرتبط بوجود عقيدة معينة ، ولكنه يرتبط بطابع أساسى تتصف به المدرسة بوجه عام •

ويبدو ، فى الواقع ، أننا على حق حين ننظر الى هذه المسألة على أنها حالة خاصة لقانون يمكن أن يكون هذا نصه : كلما وجد شعبان أو مجموعتان من الأفراد ، من ثقافة غير متعادلة ، على اتصال مستمر ، نتج عن ذلك بعض المشاعر التى تدفع بالمجموعة الأكثر ثقافة ، أو التى تعتقد أنها كذلك ، لأن تضطهد الأخرى • وذلك ما نلاحظه بكثرة فى المستعمرات وفى البلاد المختلفة التى يتصل فيها ممثلو الحضارة الأوربية بحضارة أقل درجة • فبدون أن يكون للعنف أية فائدة ، وبالرغم مما قد يسببه من أخطار بليغة لمن يتمادون فيه ويتعرضون بذلك للانتقام الشنيع ، نجد أنه ينفجر بطريقة لا يمكن اجتنابها تقريبا ، وفى ذلك ما يفسر لنا ذلك النوع من الجنون الدموى الذى يستولى على المستكشف فى علاقاته مع الشعوب التى يحكم بأنها منحطة •

---

(١) كان ذلك فى العصر الذى ألقى فيه دوركايم هذه المحاضرات (١٩٠٢ ــ ١٩٠٣) • (المترجم)

هذه السيطرة التى ينتحلها البعض لأنفسهم تنزع ، من تلقاء نفسها ، لأن تتأكد بوحشية ، بدون أن يكون لها هدف معين أو سبب معقول ، بل لمجرد ارضاء هذه النزعة . ويتولد عن ذلك حالة من النشوة الحقيقية ومن الاعتزاز الزائد بالنفس ، ونوع من مرض العظمة يجر الى أوخم العواقب . وهو مرض ليس من الصعب أن تتبين أصوله . فقد رأينا ، فى الواقع ، أن المرء لا يملك زمام نفسه الا اذا شعر بقوة تقيده ، والا اذا وجد نفسه أمام قوى أخلاقية يحترمها ولا يجرؤ على وطئها بقدميه . فاذا لم يتحقق ذلك ، فانه لا يعرف لنفسه حدوداً يقف عندها ، ويترك لطبيعته العنان تنمو دون مقياس ودون حد . ومن الواضح أنه اذا بدت القوى الأخلاقية الوحيدة التى يتصل بها نشاطه حقيرة فى عينيه ، واذا لم يعترف لها بأية سلطة توجب احترامه لها ، بسبب ما يعزوه اليها من انحطاط ، فان هذه القوى لا يمكن أن تقوم بوظيفتها فى التخفيف من غلوائه . فعندما لا يشعر بأن هناك قوة توقفه ، يترك العنان لمظاهر عنفه ، كما يفعل الحاكم المطلق الذى لا يجد أمامه أية مقاومة، وتكون أنواع العنف هذه لهوا يتلهى به ، ومشهدا من مشاهد التسلية التى يهيئها لنفسه ووسيلة تبرز أمام عينيه تلك العظمة التى يسبغها على نفسه .

ومن المحتمل جدا أن تكون الظاهرة التى نشاهدها فى البلاد المتمدينة من النوع نفسه ، حين تجد جماعة من الجيل القديم نفسها على اتصال دائم بجماعة من الشباب تشترك معها فى حياة واحدة . اذ نلاحظ فى تلك الحالة نشوب عداوة من نوع خاص جدا غير مألوف ، بين الفريقين : هى ما نسميه بتذليل القدامى للمحدثين (La Brimade)[1] . وليس هذا التذليل مجرد نزوة شاذة ، أو نتيجة لنوع من الاغراب الذى يخرج عن حدود العقل . اذ لو كان كذلك ، لما اتخذ صفة العموم هذه ، ولما تعذر استئصاله . ولكنه فى الحقيقة نتيجة ضرورية لأسباب محددة لابد أن تحدث أثرها اذا لم تقف فى سبيلها قوى أخلاقية تعمل فى اتجاه مضاد وتكون مساوية لها فى الدرجة . فالقدامى يشعرون بأنهم أرفع من الجدد ، لأنهم أقدم منهم ولأنهم قد عهد

---

(١) يتمثل هذا التذليل فيما يفرضه القدامى من الجنود فى فرقة عسكرية أو من التلاميذ فى مدرسة ما على المحدثين من أعمال لا غاية منها فيما يبدو الا اظهار سلطة هؤلاء على أولئك . (المترجم)

اليهم بالمحافظة على العرف والتقاليد التى يجهلها الجدد ، ولأنهم قد كونوا بالفعل من أنفسهم جماعة متناسقة ، لها روح الجسم المتحد ، ووحدة النظام الجمعى ، على حين أن الجدد لم ينشأ بينهم بعد عامل مشترك ، بل ولم يتهيأ لهم الوقت بعد لتكوين وحدتهم وتنظيم صفوفهم . ولما كان هذا الترفع لايتركز على أسس متينة ، وكان الفارق المعنوى بين الجيلين المتقاربين ينحصر فى حدود ضيقة ، ولا يستمر الا لحين ثم يتلاشى سريعا بعد ذلك ، فان ضروب العنف التى تنشأ على هذا النحو لا تكون لها ذاتها صفة الجد الصارم ، بل تميل لأن تتخذ طابع اللهو البرىء . ولكنها على كل حال لهو من نوع خاص يتصف بنوع من الحاجة الى العنف والى اشاعة الاضطراب . وعلى ذلك فنحن نلتقى هنا أيضا بالسبب نفسه الذى يحدث النتائج نفسها ، وان كان فى أشكال تختلف اختلافا طفيفا .

ومع أن العلاقات بين المعلمين والتلاميذ تختلف ، من وجوه عدة ، عن العلاقات التى انتهينا من وصفها ، فان بين الفريقين فى الواقع الفارق نفسه الذى يوجد بين شعبين من ثقافة متفاوتة . بل قد يكون من الصعب أن نعثر على مقدار أوسع من الخلف بين طائفتين من الضمائر . لأن فريقا منهم غريب عن الحضارة ، على حين أن الفريق الآخر قد تشبع بها تماما . ومع ذلك ، فان المدرسة بطبيعتها تحكم الصلة بين الفريقين ، وتجعلهما على اتصال مستمر . فليس ثمة اذن غرابة ما حين يولد هذا الاتصال مشاعر مشبهة تماما للمشاعر التى أتينا على ذكرها .

أليس مظهر العالم الذى يرتسم على سحنة المعلم يرجع فى أصلة الى نوع من مرض العظمة ؟ واذا كان المرء فى علاقات متصلة بأشخاص يفوقهم من الناحية الخلقية والعقلية ، فكيف لا يكون عن نفسه فكرة مبالغا فيها ، تنم عنها حركاته وموقفه وحديثه ؟ ومن البديهى أن يهيىء مثل هذا الشعور لحدوث مظاهر العنف ، لأن كل تصرف يحرجه يثير سريعا من السخط مايثيره امتهان كرامة كائن مقدس . والصبر والأناة عمل أشق بكثير ويتطلب مجهوداً أكثر من التحكم فى النفس ، اذا كنا بازاء من هم أقل منا ، عنه اذا كنا أمام أشخاص مساوين لنا . بل ان المقاومة غير الارادية ممن هم أقل منا ومجرد الصعوبة التى تعترضهم أمامنا فى سبيل الحصول على الغاية المقصودة ، كل

ذلك نعتبره أخطاء منهم وننظر اليه على هذا الأساس ، وذلك بغض النظر عن الشعور بالعظمة الذى نضفيه على أنفسنا وينزع — كما قلنا — لأن يؤكد نفسه لمجرد اشباع تلك اللذة . وغالبا ما نصادف فى الأسرة ذاتها ظواهر من هذا النوع تحدث بين الاخوة والأخوات ذوى الأسنان المتفاوتة . فالكبار يصابون بنوع من فروغ الصبر وتنتابهم نزعة لمعاملة الصغار كما لو كانوا مخلوقات أقل منهم شأنا . غير أن العواطف العائلية تكفى فى هذه الحالة لمنع وقوع التطرف . ولكن الأمر يختلف عن ذلك فى المدرسة ، حيث لا وجود لهذا التضارب النافع بين عاطفتين ، عاطفة التعاظم وعاطفة التواد اللتين تنطوى عليهما نفوس الكبار من أفراد الأسرة نحو صغارها . ففى ظروف الحياة المدرسية ذاتها شىء يدفع الى وسائل القمع العنيف . وما لم تتدخل قوة مضادة ، يمكن أن تتوقع ازدياد تأثير هذا العنف كلما نمت الحياة المدرسية وانتظمت وذلك لأن الأهمية الاجتماعية للمعلم تزداد باطراد وتقوى صفته المهنية ، فتزداد تبعا لذلك قوة شعوره بخطر مهنته . فالمرتل المتواضع الذى كان يقوم خلال الحقبة الأولى من العصور الوسطى بوظيفة المعلم فى المدارس الملحقة بالكنائس ، لم تكن له بطبيعة الحال سلطة أساتذة الفصول فى المدارس الكبيرة التى قامت فى القرنين الرابع عشر والخامس عشر ، اذ أن هؤلاء كانوا أعضاء فى نقابة قوية وكانت تملأ نفوسهم الثقة بأنفسهم والاعتزاز بكرامتهم ويقوى من ذلك الشعور ثقة أتباعهم بهم . وربما لم يبلغ داء العظمة والصلف فى عصر ما مقدار ما بلغه فى ذلك الحين فى المدارس . وفى ذلك ما يفسر لنا شدة النظام التأديبى فى ذلك الوقت .

وقد كانت هناك قوة فى استطاعتها أن تحول دون استفحال هذه الحالة ، وهذه القوة هى قوة الرأى الأخلاقى فى البيئة المحيطة . فهى التى كانت تستطيع أن تحمى الطفل من سيطرة هذا التعسف وتذكر المعلمين بالطابع الأخلاقى الذى انبثق منه ما يحف بهم من سلطان والذى يجعل من هذا السلطان موضع الاحترام . وذلك هو ما كان يحدث فى حالات التطرف التى كان يندفع فيها المتحضر فى علاقاته مع المجتمعات البدائية ، فقد كان هذا التطرف يأخذ فى الانحسار حين تصل أنباؤه الى الرأى العام فى البلد التى نزح منها المستعمرون . فيستطيع حينئذ أن يراقب وأن يصدر حكمه على

ما يدور فى البلاد المستعمرة . ولكن المدارس فى العصور الوسطى كانت لسوء الحظ تسير على نظام يحول بين الرأى العام وبين ايصال صوته اليها . فكانت نقابات المعلمين ، ككل النقابات الأخرى ، عبارة عن مجتمع مقفل ، لا يتصل بالخارج ، وينطوى على نفسه كالمجتمعات السرية تقريبا . ولم يكن للدولة ذاتها ، من حيث المبدأ ، أن تتدخل فيما يدور فيه . فكان تلميذ الكليات ، على هذا النحو ، منفصلا تمام الانفصال عن الوسط الخارجى ، وكانت الاتصالات بينه وبين والديه نادرة ، بل ومحرمة أحيانا . وفى مثل هذه الظروف ، لم يستطع تقدم الضمير العام أن يكون ذا أثر فعال فى طريقة تطبيق النظام المدرسى . ولهذا السبب ظل هذا النظام مدة طويلة متمسكا بأخطائه القديمة ، وبالرغم من الاحتجاجات القوية التى كانت تتردد (وقد كان هناك احتجاجات فى صميم القرون الوسطى) ، وبالرغم من محاولات الاصلاح التى كانت تنبعث من السلطة المدنية ، ظلت الأوضاع القديمة على ما هى عليه ، كما كان الحال فى النقابات الأخرى ، وذلك حتى اليوم الذى استطاعت المدرسة أن تخرج فيه من الظلام الذى كان يخفيها عن الأنظار ، ولم تعد تخشى الاتصال بالحياة الخارجية والعمل فى وضح النهار .

وهكذا نرى أن طبيعة تكوين المدرسة هى أصل الداء . واذا كنت قد وجدت من المفيد أن أعالج هذه المسألة ، فليس ذلك بسبب ما لها من قيمة تاريخية فحسب ، بل لأنها أيضا تتيح لنا الفرصة لتحديد صفة خاصة لهذا المجتمع المسمى بالمدرسة وللحياة الخاصة التى تنشأ فيه . فهذا المجتمع الذى يقوم بطبيعته على نوع من حكم الفرد ، ينحدر بسهولة نحو الحكم المطلق . وذلك خطر يجب أن تثبت عنده على الدوام أنظارنا حتى نستطيع أن نحصن أنفسنا ضده ، ويزداد هذا الخطر بمقدار ما يكون بين المعلم والتلاميذ من فارق ، أى بمقدار ما يكون التلاميذ أصغر سنا . والوسيلة الصحيحة لمنع هذا الخطر ، هو أن تمنع المدرسة من أن تبالغ فى الانطواء على نفسها ، ومن أن تقتصر على أن تحيا حياتها الخاصة ، وأن تنحصر فى أضيق نطاق من حدودها المهنية . والمدرسة لا تستطيع أن تحمى نفسها من نفسها الا اذا تعددت نقط الاتصال بينها وبين العالم الخارجى . فهى فى ذاتها تنزع ، ككل جماعة تامة التكوين ، نحو الاستقلال الذاتى ، ولا تقبل الرقابة عن طيب

خاطر ، ومع ذلك فانهذه الرقابة ضرورية لها ، لامن الناحية العقليةفحسب، بل من الناحية الأخلاقية كذلك .

ويجب ألا يقتصر المنع على الضرب ، بل يجب أن يحرم أيضا كل عقاب قد يؤدى الى الاضرار بصحة الطفل . ولهذا السبب يجب ألا يستخدم الحرمان من فترات الراحة الا بمزيد من الحرص ، وألا يكون هذا الحرمان كاملا . أما الحرمان من اللعب فىأثناء فترات الراحة بين الدروس فليست له هذه الأضرار . بل قد تكون فيه فوائد محققة . اذ يجب أن تقرر ، من حيث المبدأ ، أن الطفل الذى أساء فى سلوكه ، واستحق لذلك اللوم ، لايستطيع أن يقبل على اللعب . فاللعب وما يصاحبه من المرح وانشراح الصدر ، يجب أن ينظر اليه على أنه التعبير الخارجى عن حالة داخلية من الرضا والغبطة ، لا نستطيع أن نشعر بها اذا ما قصرنا فى أداء واجبنا . فالحرمان من اللعب اذن عقوبة مشروعة ، ذات أثر فعال ، صالحة لأن تثير فى الطفل وتمكن من نفسه الشعور بالأسف الذى يجب أن يعقب الخطأ ، ولا يقوم ضد هذه العقوبة الا ما قد تثيره من بعض الصعوبات فى التطبيق .

٢٢٥

على أنه لا يكفى أن نحرص على ابعاد العقوبات الضارة ، بل يجب أن تعطى الأفضلية للعقوبات التى قد تفيد من توقع عليه . اذ نلاحظ بصفةعامة أن النظام التأديبى عند الكبار يتجه باطراد نحو التأثر بالمشاعر الانسانية ويجنح نحو العمل على تهذيب المجرم وتربيته . فمن البديهى اذن ألا تنصرف التربية بمعناها الصحيح عن الاهتمام بهذا الأمر . ولذلك ألغيت نهائيا تلك العقوبات العابثة التى لم يكن لها من غرض سوى اشعار الطفل بالضجر حين كانت تجبره على أن يشغل نفسه مدة ما بعمل رتيبى ممل (كأن يكتب كلمة واحدة مئات المرات) . وفوق ذلك فلم يكن لهذه العقوبات أى أثر من الناحية الأخلاقية . فلكى يكون للعقوبة بعض التأثير التربوى على من توقع عليه، يجب أن يشعر المذنب بنوع من الاحترام لها. ولكن هذا النوع من العقوبات شىء سخيف لا معنى له ، والمرء يميل الى احتقار ما هو سخيف . وعلى ذلك يجب أن يكون للواجبات الاضافية التى يكلفها التلميذ المذنب الصفة نفسها التى لواجباته العادية ، ويجب أن ينظر اليها وأن تصحح على أنها واجبات حقيقية .

وقد يحدث أن نجمع فى مكان واحد جميع التلاميذ الذين ينتمون لفصل واحد أو لعدة فصول ووقعت عليهم هذه العقوبة، ليقوموا بأداء هذا العمل غير العادى الذى فرض عليهم ، تحت رقابة المعلم . وانى لا أستطيع أن ٢٢٦ أرى فائدة مثل هذا النظام الذى تعترف به وتستخدمه المعاهد الدراسية فى جميع البلدان تقريبا ؛ اذ أنه بالرغم من ذلك لا يخلو من بعض العيوب الكبيرة . فمن الخطأ دائما أن نجمع عن قرب ، وأن نهيىء أسباب الاتصال الوثيق بين أشخاص ذوى قيمة محدودة من الناحية الخلقية ، فان ذلك يتيح لهم افساد بعضهم بعضا ؛ والاختلاط بين أطفال هذه الفصول المصطنعة التى تتكون من صغار الأحداث ، ليس أقل خطرا من الاختلاط فى السجون . اذ يسود هذه المجتمعات دائما جو من الرغبة فى الخروج على النظام والثورة . أضف الى ذلك أن الأطفال لا يكونون عادة فى هذه الحالة ، أو على الأقل لا يكونون جميعا تحت رقابة معلمهم الأصلى . وحينئذ يخشى ألا يكون الاهتمام بالرقابة على هذا الواجب الاضافى مثل الاهتمام بالواجبات العادية ، وفى ذلك مايعود بنا الى فكرة تكرار الدرس القديمة .

فالحرمان من اللعب ، والتكليف بالواجبات الاضافية ، بالاضافة الى أنواع اللوم والتعنيف ، هى اذن أهم العناصر التى تتكون منها العقوبة المدرسية . ولكن أيا كانت طبيعة العقوبات التى تستخدم ، فان هنالك مبدأ عاما يسيطر على هذه المسألة برمتها . فنظام العقوبات يجب أن يتكون من سلم تتدرج درجاته بعناية كبيرة ؛ ويجب أن نبدأ من أسفل الدرجات ما أمكن ، ولا ننتقل من درجة الى أخرى الا بحذر شديد .

اذ الواقع ، أن كل عقوبة متى طبقت ، تفقد من جراء هذا التطبيق ذاته، جزءا من تأثيرها . فليست سلطة العقوبة أو الرهبة التى تحدثها فى النفوس ، فى الألم الذى تسببه بقدر ما هى فى الخزى الأخلاقى الذى يؤدى اليه اللوم الذى تعبر عنه العقوبة. وهذا الشعور بالحياء الخلقى ، الذى يحصن المرء ضد الأخطاء والذى تؤثر فيه العقوبة ، من أرق أنواع الشعور وأدقها علاجا . وهو لا يكون على أشده ولا يحتفظ بصفاته الذاتية كاملة ، ولا بقوة تأثيره الا عند الأشخاص الذين لم يفقد فى نفوسهم شيئا من نقائه

الأول . وغالبا ما قيل ان الخطأ الأول يجر وراءه دائما أخطاء كثيرة : ذلك
٢٢٧ لأن حساسيتنا بالخجل تقل فى الواقع ، بعد أن تشعر به لأول مرة . فمن
المضار الكبيرة للعقوبة أنها تضعف أحد الدوافع الهامة للحياة الخلقية ،
وتقلل بذلك من تأثيرها الخاص فى المستقبل . ولا تحتفظ العقوبة بكامل
قيمتها الا اذا ظلت فى حالة التهديد . ولهذا السبب فان المعلم المحنك
يتردد فى عقاب التلميذ الجيد ، حتى ولو كان يستحق هذا العقاب ، لأن
العقوبة لا تفعل أكثر من أن تساهم فى عودته الى الخطأ .

فمن الخطر اذن الاقتصار على سلم قصير للعقوبات : اذ لما كنا ، فى هذه
الحالة ، معرضين لارتقاء درجاته فى أمد قريب ، فان قوة العقوبة الرادعة ،
التى لا تظل كاملة الا بقدر ما يظل المرء بمنأى عن توقيعها عليه ، تتعرض
سريعا للزوال . وحينئذ نجد أنفسنا عزلا من السلاح ؛ وهذا هو سر
الضعف فى جميع التشريعات الصارمة ، اذ أنها حين تتجه رأسا الى استخدام
أقصى درجات الشدة ، تجد نفسها فى أقرب وقت مضطرة الى تكرار
نفسها . ولا شك أن العقوبة تفقد أثرها بقدر ما يزداد تكرارها . فهناك
مبدأ على غاية كبيرة من الأهمية وهو أن العقوبة لا يصح أن توقع فى
افراط اللهم الا فى بعض الحالات الشاذة وهى نادرة ، وذلك لأن تأثيرها
يزداد كلما مال المرء الى الحكمة والقصد فى تطبيقها . ولهذا السبب نفسه
يتحتم استخدام المهارة لتعدد درجات سلم العقوبة . ويحسن ألا يلجأ
المرء الى العقوبات بمعناها الحقيقى الا بعد أن يجرب جميع أشكال التأنيب
والتعنيف وهى لا شك كثيرة جدا . فهناك التأديب الفردى ، الذى يحدث
فى السر ، وهو ما يجب أن نبدأ به دائما : ثم التأنيب العلنى أمام الفصل ؛
ثم التأنيب الذى يبلغ الآباء ؛ ثم العقاب مع ايقاف التنفيذ . وحتى قبل
التأنيب نفسه ، هناك وسائل عديدة لتنبيه الطفل ، واشعاره بأنه بدأ يسلك
سلوكا خاطئا ، وايقافه قبل أن يتمادى . فمجرد النظر الشزر ، أو حركة
الامتعاض ، أو قطع الكلام بسكوت قصير ، كل هذه الأمور اذا استخدمت
فى موضعها ، تكون وسائل ذات مغزى كبير لا يستعصى على الطفل ادراكه .
٢٢٨ وهكذا نرى أن المعلم قبل أن يلجأ الى العقوبات الحقيقية ، يملك بين يديه

عددا كبيرا من الوسائل التى يستطيع استخدامها ، كما يستطيع أن يعدل فيها أو ينوعها الى حد لا نهاية له .

على أن هناك سببا آخر يحتم علينا ألا نرتقى درجات سلم العقوبات الا بحذر شديد . وهو أن هذه العقوبات يضعف تأثيرها كلما ازدادت شدتها . والواقع أن هناك قانونا عاما فى علم النفس يقول بأن التأثيرات التى يحدثها مؤثر ما لا تزداد فى شدتها الى ما لا نهاية كلما ازدادت قوة هذا المؤثر . اذ يأتى وقت يقف عنده التأثير عند حد معين ولا يشعر المرء بعد ذلك بما يطرأ عليه من زيادة جديدة . وعلى هذا النحو، اذا تعدى الألم درجة معينة ، فان كل ألم جديد لا يترك فى الشعور أثرا ، واذا تعدت الأصوات علوا معينا ، فان كل صوت يضاف اليها لا يمكن ادراكه . أضف الى ذلك ، أنه كلما اقتربنا من هذا الحد الأقصى ، أصبحت كل زيادة فى قوة الشعور تستلزم زيادة تفوقها كثيرا من ناحية المؤثر ؛ ومعنى ذلك أن جزءا من المؤثر يصبح عديم الفائدة ويصير بالنسبة لنا كأنه لم يكن ، وأن هذا الجزء الضائع يزداد باطراد كلما ازداد اقترابنا من الحد الأقصى لقوة المؤثر . فالانسان اذا كان فى حالة يسر متواضعة ، يشعر بمتعة كبيرة اذا أصابه قليل من الثراء . ولكن هذا القدر نفسه من الثراء لايحدث أى أثر بتاتا فى شعور انسان يتمتع بثروة ضخمة . فهو لا يشعر بشىء من السرور الا اذا حصل على ربح يبلغ فى ضخامته حدا غير عادى، ومع ذلك فان هذا السرور ، لا يعدل فى قوته سرور امرىء فى حالة متوسطة أصابه ربح أقل بكثير . ومن الطبيعى جدا ، أن يصدق هذا القانون ذاته ، على مسألة العقوبات. فكلما ارتفعنا فى درجات العقوبات تعرض جزء أكبر من الطاقة التى تستخدم فى هذا الغرض للضياع . ويتعين علينا تبعا لذلك أن نضاعف من قوة العقوبة . والنتيجة التى نصل اليها هى أنه كلما ازدادت العقوبة شدة ، قل النفع الذى نرجوه منها ، وأصبح هذا النفع فى تناقصه المستمر لا يتناسب مع ضياع الجهود التى يتضمنها توقيع العقوبة . ولذا وجب القصد فى هذا المجال حتى لانضطر الى الالتجاء ، بدون تدبر ، الى عقوبات تكلف كثيرا ولا تحقق ما يرجى منها من الأثر . ٢٢٩

على أنه لا يكفى فى توقيع العقوبات حسن الاختيار ومراعاة التدرج

فيها . اذ أن هناك ، فوق ذلك ، فنا خاصـا بتطبيقها يجعلها تحدث جميع آثارها النافعة . فطريقة العقاب لها من الأهمية ما للعقوبة نفسها .

لقد قيل كثيرا ان العقوبة يجب ألا توقع فى «حالة غضب» Abirato والواقع أن الطفل لايصح أن يعتقد أنه ضرب مثلا فى حالة غضب هوجاء ، أو فى حالة ثورة عصبية تعـذر معهـا امتلاك النفس : اذ لو حدث ذلك ، لكان كافيا لضياع قيمة العقوبة فى نظره ، وزوال كل معنى أخلاقى لها . فيجب أن يشعر الطفل جيدا أن العقوبة قد تقررت بعد تدبر وروية ، وانها نتيجة لقرار صـدر فى هدوء . ولذلك يستحسن أن يمر وقت ، ولو كان قصيرا ، بين اللحظة التى يكتشـف فيها وقوع الخطأ ، واللحظة التى توقع فيها العقوبة ، وهذا الوقت الذى يمر فى هدوء يخصص للتفكير . اذ يجب ألا تكون هذه الفترة مجرد ذر للرماد فى أعين الطفـل ، أو يكون الغرض منها ايهام الطفـل أن تدبر الأمر قد حدث . ولكنها فى الواقع ، وسـيلة يستخدمها المعلم لكى يحصن نفسه ضد ماقد يصدره من قرارات متسرعة، يصبح العدول عنها بعد ذلك أصعب من التمسك بها . وليست الاجراءات القضائية ، فى بطئها وتعقدها ، الا وسـائل تلزم القاضى بأن يكون حذرا من التسرع ، وبألا يصدر حكمه الا بعد الاحاطة الدقيقـة بجميع الظروف والملابسات ، ويجب على المعلم أيضا أن يتخذ ، ضد نفسه ، احتيـاطات مشابهة . وهناك دائما مشكلة صـغيرة ، ولكنها على جانب من التعقيد ، وهى معرفة ما اذا كانت العقوبة واجبة ، والاهتداء ، على الخصوص ، الى الكيفية التى توقع بها هذه العقوبة . فيجب اذن التريث بعض الوقت لحل تلك المشكلة ، اللهم الا اذا كانت الحالة من البساطة بحيث لاتستوجب هذا التريث . وقد يسـتخدم هذا الوقت لتبرير قرار العقـوبة واتاحة الفرصة اللازمة أمام تلاميذ الفصل لفهم بواعثه والى هذه الغاية على الأخص ينبغى أن يتجه قسط كبير من التفكير .

٢٣٠ على أنه ، من ناحية أخرى ، اذا كان من الواجب ألا نعاقب عن غضب ، فمن الواجب كذلك ألا نعاقب بدون اهتمام . فالافراط فى الهـدوء وعدم المبالاة والسلبية لا يكون أحسن أثرا من الافراط فى الغضب . وقد سبق أن قلنا ان العقوبة ، فى الواقع ، هى اللوم ، واللوم معناه الاحتجاج ، ونبذ

الفعل الذى يقع اللوم عليه واظهار النفور منه . فلكى تكون العقوبة على ما يجب أن تكون عليه ، يجب اذن أن يصاحبها شيء من الاستنكار أو ــ اذا كانت هذه الكلمة شديدة ــ شيء من الاستياء الذى يزداد أو يقل تبعا للحالات المختلفة . واذا تجردت العقوبة من كل أثر للانفعالات ، تجردت تبعا لذلك مما تحتوى عليه من عناصر خلقية ، وتقتصر حينئذ على مجرد الفعل المادى الذى تتضمنه ، ولا يصبح هناك شيء يستطيع أن يضفى على هذا العمل المادى ، المعنى الحقيقى الذى وجد من أجله . فأى أثر يحدثه أداء شعيرة من الشعائر ، اذا كان هذا الأداء يراعى فى حذافيره ، دون أن يشعر المرء بحكمته الروحية ؟ واذا ساء الأمر فى العقوبة على هذا المنوال الآلى ، أصبحنا أمام مسألة تجارية تقرر فيها « تعريفة » معينة : اذ يدرك الطفل أنه يجب أن يدفع (مقدارا من العقوبة) لكل خطأ يرتكبه، فيدفع دون اكتراث بمجرد أن يتلقى الأمر الملزم بذلك ، فاذا سدد حسابه يعتبر أنه قد وفى بجميع الالتزامات نحو نفسه ونحو الآخرين ، ما دام لا يرى فى العقوبة الا الوجه المادى منها دون غيره . واذا فهم النظام على هذا النحو أصبح أداة للترويض لا للتربية لأن تأثيره لا يصل الى قرارة النفوس كما قد يخشى أن يخرج لنا هذا النظام أطفالا ثائرين . اذ من الصعب أن يقبل الطفل عقوبة لا يرى فيها معنى ، ولا تؤثر فى شيء على نفسه . ولذلك يجب على المعلم ألا يترك شعوره المهنى يمحى بمرور الزمن. ويجب أن يكون اهتمامه بتلاميذه بالقدر الذى لا يسمح له بالنظر الى أخطائهم فى سأم ودون اكتراث. يجب أن يتألم لهذه الأخطار، وأن يشكو منها لنفسه وأن تظهر تلك المشاعر فى مظهره الخارجى .

فطبيعة العقوبة تستلزم اذن ألا توقع فى غير اكتراث . فاذا كان من الملائم أخذ فرصة للتروى قبل تحديدها ، فيجب ، مع ذلك ألا تكون هذه الفترة أطول من اللازم . لأن الشعور الذى يعد أساسا للعقوبة والذى يجعل منها شيئا ذا مغزى ، يخمد مع الزمن ، وحينئذ يصبح التعبير عنه مصطنعا . وقد تكونت حديثا فى معاهد التعليم الثانوى عندنا ، أنواع من المحاكم الجامعية مهمتها اصدار الأحكام فى الجرائم المدرسية التى تتصف بطابع الخطورة . وقد يكون هذا النظام مفيدا فى الحالات التى يتعين فيها

٢٣١

النطق بعقوبة كبيرة كالطرد من المدرسة مثلا . ولكنى أشك فى أن يؤدى ما يرجى منه من خدمات فى الحالات العادية . فهل يستطيع قرار رزين ، صدر بعد اقتراف الاثم بمدة طويلة ، وفى شكل رسمى ومن هيئة قضائية محايدة ، أن يمس شعور الطفل بقدر ما تمسه بضع كلمات من أستاذه العادى ، يوجهها اليه ساعة اقتراف الخطأ ، وتحت تأثير الانفعال الأليم الذى أحدثه ، وذلك ، فى الأقل ، اذا كان التلميذ يحب هذا الأستاذ ويحرص على التمتع بتقديره واذا كان صحيح أن الفصل مجتمع ، وأن النظم المدرسية تشابه النظم الاجتماعية المقابلة لها، فيجب مع ذلك ألا تكون صورة مطابقة لهذه الأخيرة . لأن مجتمع الأطفال لا يمكن أن يسير فى تنظيمه على نسق مجتمع الكبار ، وتتميز الجرائم المدرسية فى أنها جميعا تدخل فى نطاق التلبس بالجريمة ، ولذلك لا تتلاءم الاجراءات المعقدة مع ما يلزم لمحاكمتها . أضف الى ذلك أن هناك فائدة خلقية فى أن يكون قمع الخطأ تاليا لوقوع الخطأ نفسه ، على قدر المستطاع ، حتى يستطيع أن يمحو النتائج المسيئة التى ترتبت على ارتكابه . واذا كان الطفل يعيش على جملة احساسات ، فيجب أن نجابه ، بدون تباطؤ ، الاحساس الذى أحدثه خرق القواعد ، باحساس مضاد .

على أنه ، مهما كان نوع العقوبة ، ومهما كانت الطريقة التى تتبعها فى النطق بها ، يجب متى تقررت أن تكون نهائية لا رجعة فيها . ولا يستثنى من ذلك الا الحالات التى يكفر الطفل فيها عن خطئه بعمل باهر يقوم به ٢٣٣ من تلقاء نفسه . وتلك قاعدة بيداجوجية يجب أن نعرف كيف نستمسك بها فى حزم . اذ يجب ، فى الواقع أن يشعر الطفل أن القاعدة تتحكم فيها ضرورة تعادل ضرورة القوانين الطبيعية ، وبهذا الشرط وحده يعتاد الطفل على أن يتصور الواجب كما يجب ، أى على أنه أمر يفرض نفسه على الارادة بدون أن نستطيع مقاومته أو نستطيع حياله مناقشة أو تحايلا ، أمر يبلغ فى مضائه درجة القوى الطبيعية وان كان ينفذ بطريقة أخرى . أما اذا وجد ، على العكس ، أن القاعدة تميل فى كل اتجاه تبعا للاحتمالات المختلفة ، واذا وجد أنها تطبق دائما فى تردد ، واذا شعر بأنها متراخية ليس فيها حزم ، وتتشكل بأشكال مختلفة ، فسيتصورها دائما وينظر اليها تبعا

لذلك الشعور . أضف الى ذلك أن القاعدة اذا ظهرت أمامه بهذه الليونة فسوف لا يخشى من ثنيها فى كل مناسبة ، واذا وجد انها تحتمل تعديلات فسوف يعدل فيها وفقا للظروف . وعلى ذلك فكل ضعف ، وكل تردد فى قمع الخطأ لا يكون من ورائه الا اضعاف الضمائر نفسها وتركها فى حالة تردد مستمر . ان الحزم شرط للاستقامة الخلقية ، فيجب على المعلم أن يمارسه حتى يستطيع أن يلقنه للطفل .

رأيت حتى الآن ما هى الوظيفة الأخلاقية للعقوبة ، وما يجب أن تكون عليه ، وكيف يجب أن تطبق حتى نصل عن طريقها الى الهدف المنشود . ولكن العقوبة ليست بالجزاء الوحيد الذى يتصل بقواعد الأخلاق المدرسية ، كما أنها ليست بالجزاء الوحيد فيما يتعلق بالأخلاق عند الكبار . فهناك علاوة على ذلك المكافآت . ولكن بالرغم من أن المكافآت ، فى الواقع ، هى الجزء المقابل ، الذى يحدث التوازن المنطقى مع العقوبات فسوف لا تقف لدراستها وقتا طويلا ، وذلك لأنها تحتل فى التربية الأخلاقية مكانا أصغر بكثير مما تحتله العقوبات .

ومن الأكيد ، فى الواقع ، أن المكافآت تستخدم على الخصوص فى المدرسة كوسيلة لحفز الطفل على انماء ملكاته العقلية ، أكثر مما تستخدم ٢٣٣ فى تقوية روحه وصفاته المعنوية ، وهى تمجد النجاح أكثر مما تمجد الاستحقاق الخلقى فالدرجات العالية ، والمراتب ، والجوائز . ولوحات الشرف فى الفصل يحتفظ بها حاليا للتلاميذ النبهاء أكثر مما يحتفظ بها لأولئك الذين اشتهروا باستقامة الضمير ودماثة الحس الخلقى . فهى أداة للثقافة العقلية أكثر منها للثقافة الأخلاقية . وصحيح أن بعضهم قد أشار الى النقص المعيب فى تخصيص جزء ضئيل من المكافآت المدرسية لتمجيد الفضيلة فقال « فيزيو Vesiot » اذا بحثنا عن صفات النظام المدرسى المتبع فى الوقت الحالى ، نجد أن العقوبات تحتل مكانا أكبر مما تحتله المكافآت . فبينما تحيط العقوبات بجميع الأخطاء التى يمكن أن يقترفها الطفل ، نجد أن المكافآت أبعد من أن تمتد الى كل ما يستطيع القيام به من أفعال طيبة تستحق الثناء . وفوق ذلك ، فانه يبدو أن كل شىء قد

رتب لاثارة روح التنافس العقلى ، ولم ينظم شيء تقريبا لخلق التنافس فى ميدان الأخلاق[1] .

على انه يجب أن نلاحظ أن عدم التناسب هذا بين العقوبات والمكافآت موجود فى الحياة الاجتماعية . كما أن المكافآت الاجتماعية تتصل بالمقدرة العقلية أو الفنية ، أو الصناعية أكثر مما تتصل بالفضيلة بمعناها الحقيقى . فالأفعال المخالفة للواجبات الأساسية تستهدف صاحبها للعقاب . أما الأفعال التى تعلو فوق مستوى الحد الأدنى المطلوب لأداء الواجب فلا ترتبط بها مكافآت محددة الا فى القليل النادر . وما أعظم الفارق بين مجموعات القوانين ، التى تتعدد فيها الأوامر وتتحدد فيها العقوبات بكل دقة ، وبين الجوائز القليلة أو الرتب وألقاب الشرف التى تخصص من وقت لآخر لمكافأة بعض الأفعال المجيدة . بل ويبدو كذلك أن عدد المكافآت الجمعية من هذا النوع يميل نحو القلة ، وأنها تفقد ما كان يتعلق بها من هيبة ، وأصبح من المعتاد الآن أن تقتصر المكافآت على الاستحسان العام ، وعلى المدح ، وعلى التقدير ، والثقة التى يشهد بها الرأى العام للشخص الذى قام بعمل ممتاز . وعلى ذلك فالجزاءات التى تتعلق بالتصرفات الايجابية ، أى بالواجب لا تعادل فى كثرتها ولا فى أهميتها ولا فى درجة تنظيمها الجزاءات السلبية التى تتعلق بالخروج على القواعد المتبعة . ولما كانت المدرسة تعد للحياة ، فانها لا تؤدي واجبها ، اذا جعلت التلميذ يعتاد عادات تتناقض مع ما سيراه فى ظروف الحياة يوما ما . فاذا اعتاد الطفل من نظام الحياة المدرسية أن ينتظر مكافأة على كل ما يقوم به من عمل طيب ، فما أعظم اليأس وخيبة الأمل التى يشعر بها ، حين يتعين عليه أن يدرك يوما ما أن المجتمع لا يكافىء على الأعمال الفاضلة بمثل تلك الدقة وذلك الانتظام . وحينئذ يكون مضطرا لاعادة النظر فى تكوينه الخلقى لكى يتدرب على عمل الخير لذاته ، وهو شيء لم تقم المدرسة بتدريبه عليه .

وقد يقال ان هذا الجزء الضئيل الذى يخصص للمكافآت فى الحياة الاجتماعية أمر غير طبيعى فى ذاته ، ولكن ما من مجتمع الا وتوجد فيه هذه الظاهرة نفسها . ولا شك أنه من العسير أن ننظر الى ظاهرة هذه

---

(1) De L'education à L'ecole, 1885, P. 144

درجة عمومها ، على أنها ظاهرة غير طبيعيـــة • والحقيقة أن لهذه الظاهرة أسبابا تفسر وجودها • فاذا كان مما يهتم به المجتمع ، أن تتحدد الأفعال الضرورية لسير الحيـاة الخلقية ، واذا كانت كل مخالفة للقـواعد يجب أن يكون لها ، تبعـا لذلك ، عقوبة معينـــة ، فان كل ما يزيد على ذلك الحد الأدنى الضرورى لحماية الأخلاق لا يصح أن يكون موضع أى تنظيم : اذ أن ذلك يدخل فى مجال الحرية ، ومجال الاجتهاد الشخصى ، والتصرف الحر الذى لا نستطيع أن نتنبأ به فضلا عن أن ننظمـه • ذلك هو السبب الذى من أجـله لا يمكن وجود « مجموعة » للمكافآت تنـاظر مجموعة قوانين العقوبات ، بل ان هنـاك ما هو أكثر من ذلك : فهذه الأفعال (التى تزيد على مايتطلبه الواجب) لاتحتفظ بقيمتها كاملة الا اذا قام بها الفاعل بدون انتظار لمكافأة معينة • وعدم تحديد الجزاء ، وعدم التأكد من الحصـول عليه ، بل وعدم الاهتمام بقيمته المادية هو الذى يعطى لهذه الأفعال قيمتها الحقيقية • أما اذا حددت لهذه الأفعال المجيدة قيمتها سلفا فانها تتخذ توا طابعا تجاريا يهبط بها عن مستواها • فمن الطبيعى والحالة هذه ، أن يكون للأخطاء جزاءات أكثر تحديدا ، وأكثر تأكيدا ، وأكثر انتظاما مما يكون للأفعال التى تستحق الثناء • وفى هذه النقطة بالذات يجب أن يتفق النظام المدرسى مع نظام الحياة الخارجية • ٢٣٥

ومع ذلك فلســت أريد القول بأن الانتقـادات التى أوردتها ليس فيها ما يستحق أن ننتبـه اليه • حقا اننا لا نفكر مطلقا فى أن نجعل التـلاميذ يؤدون مسابقات فى الأمانة والصدق الخ•• وكل فكرة عن جائزة للفضيلة تثير فى نفسنا دائما ابتسامة السخرية ، ليس ذلك عن رجعية بل لاننا لانرى سبيلا للجمع بين هاتين الفكرتين على هــذا النحو • ونحن نأنف أن نرى العمل الخلقى يكافأ كما تكافأ العبقرية • ففى هذا الأمر تناقض يزعجنا • وسبب ذلك أن المكافأة الحقيقية للفضيلة تتحقق فى حالة الغبطة الداخلية ، وفى الشعور بالتقدير والعطف الذى نكتسبه وفى الارتياح الذى ينتج عن ذلك • ولكن بالرغم من كل هذا فاننـا نعتقد أن التقـدير ، فى حياتنـا المدرســية ، يكاد يقتصر على الاســتحقاق العقلى ، وأن من الواجب أن يخصص جزء أكبر لتقدير القيم الأخلاقية ••• ولا يتطلب ذلك أن نضيف

نظما جديدة الى النظم الموجودة ، أو جوائز جديدة الى ما لدينا من وسائل التقدير . بل يكفى أن يزداد اهتمام المعلم بتلك الصفات الخلقية ، التى ينظر اليها فى الحياة العادية على أنها أمور ثانوية . وان ما يظهره من العطف ، والمحبة للتلميذ المجد ، الذى يبذل كل جهده دون أن ينجح كما ينجح زملاؤه الأكثر ذكاء ، لهو وحده خير مكافأة ، كما يساعد على اعادة التوازن الذى اضطرب اليوم وجانب طريق العدل .

ثانيا : التعلق بالجماعات الاجتماعية

الدرس الرابع

الغيرية عند الطفل

---

٢٣٧ والآن ، نشرع فى بحث الوسائل التى تعين على غرس العنصر الثانى للأخلاق فى الطفل ، وهو ينحصر ، كما قلنا ، فى التعلق بجماعة اجتماعية بوجه عام ، وفى التعلق بالوطن على الأخص ، بشرط ألا يفهم الوطن على أنه شخصية لا همّ لها الا الأنانية والعدوان ، بل على أنه عضو من الأعضاء التى تتحقق بها فكرة الانسانية .

ومن الواضح أن مصدر ذلك الشطر من الحياة الأخلاقية ، انما يكمن فى ملكة لدينا ، هى ملكة المشاطرة والتعاطف مع شيء مغاير لنا ، أى فى مجموع الميول التى تسمى غيرية أو منزهة . وعلى ذلك ، فان أول سؤال يتعين علينا أن نسأله هو أن نعلم ما اذا كان ثمة ميول كهذه لدى الطفل ، وما الشكل الذى تتخذه هذه الميول ، ان وجدت . ذلك بأن المناهج التى يمكن استخدامها فى التربية ستتباين حتما تباينا تاما ، تبعا لوثوقنا — أو عدم وثوقنا — من أن نهتدى فى التركيب الفطرى للطفل الى نقطة ارتكاز يمكن أن ينطبق عليها عملنا هذا ، أعنى موطئا يمكن أن ترتكز أقدامنا عليه — بل انها ستتباين تبعا لطبيعة نقطة الارتكاز هذه ، فان الأمر سيختلف أشد ٢٣٨ الاختلاف ان كنا نرى من الضرورى أن ننظر الى الطفل على أنه أنانى محض ، عنه اذا كنا نعده — بعكس ذلك — قابلا للتأثر بغيرية فطرية يكفينا أن ننميها على الوجه الصحيح كيما ننتهى به الى الهدف الذى ننشده .
وهذا هو ما حدا بنا الى أن نبدأ فى الفصل السابق — قبل بحثنا للوسائل التى يجب اتباعها من أجل غرس العنصر الأول للأخلاق فى الطفل ، وأعنى به روح الخضوع للنظام — بالتساؤل عن كنه الحالات الذهنية الطبيعية

لدى الطفل ، والتى يمكننا أن نستعين بها حتى نبلغ الغاية المنشـودة • وأن المسألة التى عالجناها عندئذ لتناظر تماما تلك التى يتعين علينا الآن بحثها •

ولكن أول ما يجب علينا عمـله ، من أجل حل تلك المشـكلة ، هو أن نحدد أولا المعنى الذى يجب أن نفهم به كلمة الميول الغيرية أو المنزهة عن الأغراض ، وبالتـالى ، معنى الميول الأنانية • اذ أن ذلك التضاد نفسـه الذى يقوم بينهما ، قد جعل من المحال أن نعرف احداهما بدون الأخرى • فبين الفكرتين ارتبـاط وثيق • ومن جهة أخرى ، فان حل مشكلة الأنانية والغيرية لدى الطفل سيختلف أشد الاختلاف تبعا للتعريف الذى سنأخذ به •

ان ما نسميه بالميول الأنانيـة هو عادة تلك الميول التى تهدف الى لذة فاعلها ، أما الميول الغيرية فهى تلك التى تتخذ موضوعا لها لذة كائن مغاير لفاعلها • وان التضاد بينهما ليظهر أوضح ما يكون من وجهة النظر هذه : اذ أن لذتى ولذة كائن غريب عنى تتعارضان تعارضا تاما ، دون أن يمكن أن يكون بينهما — على ما يبدو — أى حد وسـط • بل ان المسافة التى تفصلهما من البعد الى حد أنه يبدو من المحال أن أعزو الى هذين الضربين من المشاعر أصلا واحدا • ومن هنا فقد شاع الميل الى القول بأن النزعات الأولى ، أى الأنانية ، كامنة فى التركيب الطبيعى للانسان ، بينما تعد الثانية ٢٣٩ ثمرة متأخرة الى حد ما للحضارة والتربية • فالانسـان — على ما يقال — كالحيوان لا يعرف ولا يسعى غريزيا الا الى لذته : فهو أنانى تماما • وهكذا شاع الرأى الذى ينسب الى الانسـان البدائى نوعا من الأنانية الهمجية التى لا يلطفها الا تأثير المدنيـة ببطء عظيم • ولا شك أن الطفل فى بدء حياته يتعرض للظروف نفسها التى تعرض لها الانسـان فى بدء التاريخ • فهو اذن أنانى محض بدوره ، وعلى التربيـة أن تركب فيه من جديد تلك النوازع الغيرية التى يفتقر اليها أصلا •

والحق أن لنا أن نتساءل ، كيف يمكن أن يتم مثـل هذا التحول الذى يتضمن فى نهاية الأمر خلقا حقيقيا من العـدم • ذلك بأن الحقيقة هى أنه لا التطور التـاريخى يمكنه أن يستخلص من الانسـان ، ولا التربية من الطفل ، الا ما كان لديه من بذرة أو بادرة على الأقل ؛ وانه لمن الصعب أن نتصور الوسائل التى يمكن أن يغدو بها الكائن الأنانى الخالص قادرا على

التنزه عن أغراضـــه الشخصية • غير أنه لا ضرورة هنـــا لبحث النظريات التى يتخيلهـــا الأخلاقيون وعلمـــاء النفس لكى يجعلوا هذه المعجزة أمرا يقبله العقل • وانما الأحرى بنـــا أن ننتقل مباشرة الى الفكرة التى حتمت ذلك الفرض ، أى الى ذلك التعريف للأنانية والغيرية ، الذى يجعل منهما حالتين نفسيتين متعارضتين ، ليس بين احداهما وبين الأخرى أى اتصال ، وسنرى حقا أن تلك الفكرة تقوم فى وجهها اعتراضات عديدة ، وان بدت واضحة فى عين الرأى الشائع •

وأول ما نلاحظه هو أنه ليس من الدقة أن تقول ان كل الميـــول المنزهة ليس لها من هـــدف سوى لذة كائن حسى آخر مغاير للفاعل • فالواقع أن منها ما يتعلق بموجودات غير حسية ، أى موجودات فكرية خالصة • فالعالم الذى يعشق العلم ، يعشقه فى ذاته ولأجل ذاته ، لا من أجـــل الأثر الطيب الذى يمكن أن تحدثه كشوفه على مصير بقية الناس فحسب • ولا شك أنه قد يحدث أن يكون شـــعور العالم بما يمكن أن يؤديه اكتشافه للانسانية من خدمات ، باعثا معينا له على مواصلة البحث ، وموجها له فى اتجاه دون آخر ؛ غير أن هناك عوامل أخرى عديدة تتدخل فى حب العلم • فالرغبة فى المعرفة وفى الفهم ، وحب الاستطلاع المحض ـــ ذلك هو الباعث الأول بلاجدال • حقا لقد كانت الرغبة فى تخفيف آلام البشرية هى التى دفعت « پاستور » ومعاونيه على أن يطبقوا مبدأ اللقاح على أمراض خطيرة ، كالكلب والخناق (الدفتيريا) ، غير أن الفكرة التى نشأ عنها ذلك المبدأ وتطبيقاته نظرية تماما ، فما هى الا رأى فى طبيعة الحياة ، بل ربما لم تكن فى الأصل الا حب استطلاع نظرى محض ، يتعلق بالكائنات اللامتناهية فى الصغر • كما أنه قد يحدث فى كثير من الأحيان ألا يكون للبحث العلمى أى غرض نفعى • فليس فى وسع المؤرخ ، ولا الأديب المحقـــق ولا الفيلسوف ، أن يكون فى ذهنـــه صورة واضحة المعالم للخدمات التى ستؤديها مجهـــوداته ؛ وغاية ما يتحقق من أنه سيؤديه ، هو أن تتوثق أواصر المعرفة والتفاهم بينه وبين أشباهه • بل ان فى وسعنا أن نضع هاهنا قاعدة منهجية مؤداها أن على كل عالم أن يأخذ على عاتقه ـــ من حيث المبدأ ـــ معرفة الأشـــياء من أجل معرفتها ، دون أن يعبأ بالنتائج العملية التى يمكن أن تستخلص من كشوفه • وما تقوله عن حب

٢٤٠

الظلم ينطبق أيضا على حب الفن . على أننا نذهب الى ماهو أبعد من ذلك ، فنقول انه حتى بين تلك الميول التى تتعلق بكائنات حسية ، هناك ما هى منزهة تماما وبكل وضوح ، ومع ذلك فليس هدفها أن تجلب للغير لذة ، وانما ألما . فمن حالات البغض ما يبعد عن الأنانية الى حد أن من يبغض يضحى غالبا بحياته فى سبيل الشعور الذى يطغى عليه ، ومع ذلك ، فان غاية ذلك الشعور هى البطش والأذى . ومن قبيل ذلك حالات الحقد بين الأسر التى تتبدى حيثما يظل الثأر العائلى قاعدة معمولا بها . ومن قبيله أيضا كراهية الجريمة وكراهية المجرم . ولاجدال فى أن اختيار هذه الحالات على أنها أمثلة للميول المنزهة عن الغرض ، أمر يمكن مناقشته والاعتراض عليه ؛ غير أنها موجودة بالفعل ، وتنزهها أمر لا مجال الى الشك فيه .

٢٤١

وكما أن هدف الميول الغيرية ليس لذة الغير بالضرورة ، فكذلك ليس هدف الميول الأنانية لذاتنا بالضرورة . فمدمن الخمر أو المريض بحب السرقة حين يلين أمام اغراء الشراب أو السرقة ، يعلم جيدا أن فعله لا ينجم عنه الا الضرر والعذاب بالنسبة اليه ؛ ومع ذلك فليس فى وسعه أن يكبح جماح الرغبة التى تدفعه الى ذلك الفعل . فليس ما يحدد سلوكه اذن هو التطلع الى اللذة المنتظرة ، وانما نجد أن السكر أو الشىء المشتهى هو الذى يجتذبه بذاته ، كما يجتذب المغناطيس الحديد تبعا للضرورة الطبيعية وحدها ، وذلك على الرغم من النتائج الضارة التى يتعرض لها نتيجة لذلك الجذب . وقد يقال ان هذه ليست الا حالات مرضية ، غير أن المرض — كما هو معلوم — لا يفعل سوى أن يعرض فى صورة متضخمة ، خصائص حالة الصحة . والواقع أنه ليس من الصعب أن نهتدى فى الحالات السوية الى ظواهر من هذا النوع . فالبخيل أنانى ، غير أن البخيل بالمعنى الحقيقى يحب الذهب ويسعى اليه لذاته ، لا من أجل اللذة التى يجلبها له . ودليل ذلك أنه يحرم على نفسه كل المتع كيما يختزن ذهبه ؛ بل قد يؤثر أن يلفظ آخر أنفاسه بجوار كنزه ، على أن يمسه . فان رد امرؤ علينا بقوله ان البخيل يستشعر لذة فى احساسه بأن لديه كنزا ، وان لم يكن يستعمله على الاطلاق ، قلنا انه مما لا شك فيه أنه ليس ثمة ميل لا تصحبه لذة اذا ما أشبع ، ولا تتميز الميول الغيرية من هذه الناحية عن الميول الأنانية . فالأم تجد لذة فى التضحية

من أجل ولدها . ورغم ذلك ، فمن الواضح أن ماتهدف اليه بهذه التضحية هو صحة ولدها ، لا لذة التضحية . وانما تأتى تلك اللذة مضافة الى هدفها الأصلى ، فتهون عليها التضحية ، بل وتحببها اليها ؛ فهى اذن ليست العلة الباعثة على التضحية ، ولا الغرض منها . ولا يختلف الأمر عن ذلك فى حالة

٢٤٣ البخيل الذى يضحى بذاته من أجل ذهبه . فبهذا الذهب اذن يتعلق ، مثلما تتعلق الأم بولدها . ولو لم يكن لحبه النهم من غرض سوى اللذة التى يسببها له ، لما كان ذلك معقولا . ونستطيع أن تقول الشىء نفسه عن حب السلطان . فغالبا ما يكون السلطان ، بالنسبة الى من يمتلكونه ، مصدرهم مقيم وعذاب أليم ؛ ومع ذلك ، وعلى الرغم مما تتطلبه ممارسته من مشقة ، فان المرء لا يلبث أن يعتاده حتى يتعلق به ويميل اليه ولا يجد الى الانصراف عنه سبيلا . وتلك ظاهرة نجد لها مشابها فى أكثر الميول بدائية . فنحن فى حالة الجوع انما نسعى الى الغذاء ، لاالى اللذة التى تصحب ازدراد الطعام . فالغذاء هو موضوع الميل ، وقد تضاف اليه اللذة ، بيد أنها ليست الا من توابل الفعل ، وما هى بهدفه . وبصفة عامة فان النموذج الذى يعبر عن النزوع الأنانى ، هو ما يسمى تسمية فيها شىء من التجاوز بغريزة حفظ الذات ، أى ميل كل كائن حى الى الاستمرار فى وجوده . على أن ذلك الميل يحقق غرضه دون أن تخطر ببالنا الملذات التى تحبب الينا الحياة ، بل انها قد لا تخبىء لنا الا المتاعب ، ونحرص عليها ونحن على علم بذلك . ومن هنا رأينا ذلك الذى يلقى بنفسه فى الماء يأسا وقنوطا ، يبذل قصارى جهده بعد غوصه كيما ينجو من الغرق . ومع ذلك ، فان غوصه فى الماء لم يبدل من حاله ، ولم يغير نظرته اليه . وكل مافى الأمر أنه كان يتشبث بأهداب الحياة أكثر مما كان يظن ، مهما بلغ به البؤس فيها . فنحن اذن نحب الحياة فى ذاتها ولذاتها ، حتى حين لا تكون الا مصدر شقاء لنا . ولا شك أننى لا أقصد أن أؤكد أن الألم لا تكون له الغلبة أبدا على هذا الميل الى حفظ الحياة ؛ ولكن عند ما يكون ذلك الميل قويا ، وعند ما يكون حب الحياة راسخا ، فلا بد من تراكم للتجارب الأليمة لا نظير له ، حتى يضع المرء حداً لحياته . ولنذكر بيت لافونتين La Fontaine القائل :

ما دمت ، على وجه ما ، لا أزال حيا ، فحسبى هذا .

٢٤٣ فما هو الا مصداق لذلك النوع من التجربة . وأخيرا ، فان من الميول الأنانية ما لا يهدف الى لذة الذات ، بل الى ألمها . فقد قال جيروم كاردان Gérôme Cardan ، وهو من الشخصيات اللامعة فى عصر النهضة ، فى ترجمته الذاتية لحياته : انه لم يكن فى وسعه أن يبتعد عن الألم ، وعندما كان ينتابه ، كان يتملكه شعور من الاندفاع الدافق بلغ من قوته أن كل ألم غيره كان يبدو بجانبه ترفيها عن ألمه الأول . ولذا فقد اعتاد أن يكيل لجسمه ، فى هذه الحال ، صنوف العذاب حتى تنبثق الدموع من مآقيه . ولقد لوحظ من أمثال هذه الظاهرة عدد هائل لدى المرضى بالنورستانيا . غير أن فى وسعنا أن نشير الى نظائر لها لدى أشخاص سويين ليس بهم مرض . فالميل الى الكآبة ليست فيه أية ناحية مرضية : وبعد ، فهل هو الا حب للأسى والحزن ؟ .

وعلى ذلك ، فليس من الممكن أن نميز الميول تبعا لاختلاف طبيعة اللذات التى توفرها لنا ، اذ أن الميول الأنانية ، كغيرها من الميول ، لها أهداف عديدة بجانب اللذة التى يمكن أن تبعثها فينا أو فى غيرنا . والحق أن مانحبه ، وما نسعى اليه ، هو فى الأحوال العادية تلك الأشياء نفسها التى نميل اليها ؛ فهو الحياة ، والصحة ، وشخص الغير ، بل الألم ذاته أحيانا . ولا شك فى أننا نستشعر لذة عند ما نشبع أى ميل ، غير أن هذه اللذة ليست الا ظاهرة مصاحبة الميل فحسب ؛ فهى الدليل على أنه يؤدى وظيفته بسهولة ، وأنه يسير فى طريقه دون أن يعترضه شىء ، وأنه يبلغ هدفه ؛ غير أنها ليست هدف ذلك الميل ولا الباعث على فعله . فهذه اللذة تصحب أداء كل ميل لوظيفته ، أيا ما كانت طبيعة ذلك الميل ، سواء فى ذلك الميول الغيرية وما عداها . واذن فليس فى وجود هذه اللذة ما يسمح لنا بتمييز تلك الميول بعضها من بعض . حقا ان هناك نزوعا هدفه اللذة ، وهذا هو ما يسمى بحب اللذة ، أو بتعبير أصح ، حب اللذات ، أى الحاجة الى استشعار حالات ملائمة

٢٤٤ تتجدد وتتكرر دواما ؛ مثلما أن هناك نزوعا هدفه الألم . غير أن هذا ليس الا نزوعا خاصا ، يتفاوت نموه تبعا للأفراد تفاوتا عظيما ، وليس هو النموذج الذى يكشف عن الطبيعة الحقة لكل الميول . بل ان بعضها ، فيما عدا حب الألم ، يستحيل بسهولة الى حالات مرضية . ففى حب اللذة خطر أخلاقى

نبه اليه كل أصحاب المذاهب الأخلاقية . وانا لندرك تماما أن من الظواهر المرضية أن نجعل من اللذة غاية فى ذاتها ، يسعى اليها المرء لذاتها ، بينما اللذة لا يصح أن تكون الا نتيجة لاحقة ، وحالة ثانوية مصاحبة فحسب . فما نحن بحاجة اليه لكى نحيا ، هو ما يتقوم به وجودنا ، لا تلك التأثيرات الملائمة التى يمكن أن تتوافر نتيجة لسعينا وراء تلك المقومات . فليست اللذة هى الشىء الوحيد القيم الذى يستحق أن نسعى اليه .

فلا بد اذن أن نعدل عن تعريف الميول وتمييزها تبعا للذات الناجمة عنها ، وانما علينا أن نتأمل جميع أنواع الأشياء التى تربطنا بها تلك الميول ، نتأملها فى ذاتها ونحاول تصنيفها ، بغض النظر عما تبعثه فينا من تأثيرات . وسنجد عندئذ أن تلك الأشياء بأسرها تنقسم الى طائفتين كبيرتين ، سيمكننا التمييز بينهما من الاهتداء الى التعريف المنشود . فأحيانا يكون موضوع ميلنا عنصرا من شخصيتنا ، كأن يكون جسمنا ، أو صحتنا ، أو ثروتنا ، أو مركزنا الاجتماعى ، أو سمعتنا ، أو كل ما يمكننا من أن نبلغ هذه الأهداف الشخصية بطريق غير مباشر . وهذا هو مبعث حب الحياة ، والمال ، وألقاب الشرف الخ .... فكل هذه الميول لا تربطنا الا بأوجه مختلفة من ذاتنا ، فيمكن اذن أن تسمى أنانية بحق . غير أن هناك ميولا أخرى يقع موضوعها خارج شخصيتنا الفردية ، فهى لا تنتمى الينا بطبيعتها . ومن أمثلتها أولا ، ٢٤٥ أشياء وثيقة الصلة بنا ، تقع على حدود شخصيتنا ، كالأماكن التى أمضينا فيها جزءا من حياتنا ، ومختلف الأشياء المألوفة لنا ؛ ومن أمثلتها بعد ذلك ، شخصيات أقراننا ، وكل ما يتصل بها ؛ وأخيرا هناك ما هو أبعد من ذلك ، كالجماعات الاجتماعية التى ننتظم فى سلكها ، مثل الأسرة ، والنقابة ، والوطن ، والانسانية ، وكل ما يساعد على تدعيم الحياة الجماعية من علم وفن ومهنة وأخلاق الخ .... فكل هذه الأشياء تشترك فى صفة واحدة ، هى أن لها وجودها الخاص ، المتميز عن وجودنا ، مهما كانت الصلة التى تربطها بنا . فنحن اذ نتعلق بها ونسعى اليها ، انما نتعلق بشىء مغاير لنا ونسعى اليه . فليس فى وسعنا أن نرتبط بها الا اذا خرجنا عن حدود ذاتنا ، وأصبحنا غريبين عن أنفسنا ، وتنزهنا ، الى حد ما ، عما يدخل فى تركيبنا الخاص . تلك الميول هى التى يحق لنا أن نطلق عليها اسم الغيرية . وعلى ذلك ، فما

يميز الغيرية من الأنانية ، ليس طبيعة اللذة التى تصاحب هذين الوجهين من نشاطنا الحسى ، وانما هو اختلاف الوجهة التى يتخذها ذلك النشاط فى كلتا الحالين ، فالميل يكون أنانيا اذا لم يخرج عن الذات التى يصدر عنها ، واتجه نحو مركزه . أما الغيرى فينتشر خارج الذات ، أى أن المراكز التى يدور حولها تقع خارج الذات ، فهو اذن ذو قوة طاردة (Centrifuge) .

هذا التمييز اذا ما أخذنا به ، لأدى الى اختفاء الهوة العميقة التى لا تعبر ، والتى بدا لأول وهلة أنها تفصل بين الميول الأنانية والميول الغيرية . فقد بدا لنا منذ هنيهة أن بينهما من التنافر ما لا يسمح بردهما الى أصل واحد — ما دامت لذتى تكمن كلها فى ، ولذة الغير فى الغير . وبالتالى فمن المحال أن يوجد أى عنصر مشترك بين ضربين من السلوك تتباعد موضوعاتهما الى هذا الحد ، بل لقد حق لنا أن نتساءل عما اذا كان من الممكن أن يتلاقيا فى نفس الكائن . غير أن المشكلة تتلاشى تماما اذا ما أرجع الاختلاف بين هذين النوعين من النوازع الى ما يوجد من فرق بين فكرة موضوع خارج عن الفرد ، وفكرة موضوع كامن فيه . اذ ليس فى هذا الفرق الأخير أى عنصر مطلق . حقا لقد قلنا ان الفعل يكون غيريا اذا ما جعلنا نرتبط بشىء خارج عنا ، غير أننا لا نستطيع الارتباط بشىء خارجى ، أيا ما كانت طبيعته ، دون أن نتصور فى أذهاننا ذلك الشىء ، ودون أن تتكون لدينا عنه فكرة ، ويكون لنا به شعور ، مهما كان مبهما . فمن مجرد تصورنا له ، يغدو باطنا فينا من وجه معين . فهو موجود فينا متخذا صورة ذلك التصور الذى يعبر عنه ، ويعكسه ، ويرتبط به ارتباطا وثيقا . وهكذا يصبح الفعل ذاته ، كذلك التصور الذى بدونه ما كان يعنى لنا شيئا ، عنصرا باطنا فينا ، وحالة من حالاتنا الشعورية . وعلى ذلك ، فنحن — بهذا المعنى — لا نزال متعلقين بأنفسنا أيضا . فاذا ما نكبنا بموت شخص تربطنا به صلة قرابة ، فان ما يحدث هنا هو أن يتعطل فى أداء وظيفته ذلك التصور الذى كان يعبر فينا عن الصورة المادية والمعنوية لقريبنا ، فلا يعود فى وسعنا بعث الاحساس الملائم الذى كان يثيره فينا وجوده معنا ، ولا يبقى للمحادثات المألوفة المتبادلة ، وما تبعثه فينا من شعور بالراحة والمشاركة ، أى وجود . وهكذا نشعر بفراغ فى ذهننا ، وهذا الشعور بالفراغ هو الذى يؤلمنا . فنحن ننكب فى

حيويتنا اذا ماحدث أى شيء ينكب حيوية الكائنات التى تتعلق بها . وأذن فثمت أنانية فى قلب الغيرية ، وبالعكس ، نجد فى الأنانية غيرية . فالواقع أن شخصيتنا ليست صورة خاوية ، وانما تتكون من عناصر تأتينا من الخارج .

٢٤٧ فاذا مااستخرجنا من ذاتنا كل ماله أصل خارجى ، فما الذى يتبقى ؟ اننا نحب الذهب والجاه والصيت ، غير أن هذه كلها ليست الا أشياء خارجة عنا ، ولا بد من أجل الاستحواذ عليها من أن تتعدى حدود ذاتنا ، وأن نبذل جهودا ، ونترك ذاتنا قليلا ، وندع جزءا منا خارجنا ، أى نمضى فى النشاط الطارد الخارج عن مركزه . وحينئذ ندرك جيدا أن فى كل نشاط نبذله من أجل بلوغ تلك الغايات المختلفة ، التى هى مع ذلك باطنة ، شيئا آخر عدا الأنانية الصرفة . فهناك نوع معين من وهب المرء لنفسه ، وقدرة معينة لها على بذل نفسه ، وتوسيع مداها ، دون الانطواء فى نطاق ضيق . وان فى وسعنا أن نورد أمثلة عديدة غير هذه . فنحن مثلا تتمسك بعاداتنا ، التى هى عناصر من شخصيتنا الفردية ، وهذا الميل ليس الا وجها من أوجه حب الذات . غير أننا تتمسك بالتالى بالوسط الذى تكونت فيه تلك العادات التى تعكسه ، وبالأشياء التى تعمر ذلك الوسط ولا يمكن تصوره بدونها . وتلك صورة أخرى من صور حب الذات الذى يدفعنا الى تجاوز ذاتنا والخروج عن نطاقها . ولقد سبق أن ذكرنا أن من الصعب أن يحيا المرء حياة أنانية خالصة . وفى وسعنا أن نقول الآن ان هذا مستحيل ، ومرد ذلك الى ما نحن بسبيل ادراكه : ذلك بأن شخصيتنا ليست وحدة ميتافيزيقية مستقلة عما عداها ، أو ضربا من الوجود المطلق الذى يبدأ بدقة فى نقطة محددة وينتهى فى نقطة محددة أخرى ، وليس به — مثله فى ذلك مثل الذرة الروحية عند ليبنتز (Leibneitz) نوافذ ولا أبواب تطل على الكون . وانما الأمر على عكس ذلك ، فالعالم الخارجى يتردد صداه فينا ، وما نحن الا امتداد له ، كما أننا ننتشر ونمد شخصيتنا فى العالم الخارجى . فالأشياء والموجودات الخارجية تنفذ الى ذهننا ، وتمتزج بوجودنا الباطن ، كما أننا من جانبنا نمزج وجودنا بها . وان أفكارنا ومشاعرنا لتنتقل من ذهننا الى ذهن الغير ، وبالعكس . ففينا اذن شيء غيرنا ، وكل منا ليس فى ذاته تماما ، وانما هناك شيء منا فى الموضوعات

الخارجية التي ترتبط بحياتنا أو ربطناها نحن بها . واذن فشخصيتنا الفردية
٢٤٨ شيء نسبي . فهناك بعض العناصر في شخصيتنا تحتل مكان الصدارة ، ان
جار هذا التعبير ، وتحدد ذاتيتنا في أدق خصائصها الفردية ؛ وهذه العناصر
تحمل طابعنا الخاص أكثر من غيرها ، وتجعلنا نحن ذاتنا لا غيرنا : ومنها
شكل جسمنا ، ومركزنا الاجتماعي ، وصفاتنا الخاصة الخ .... وهناك
عناصر أخرى خارجة عن المركز على نحو ما ، وأقل قربا من النواة المركزية
لشخصيتنا ؛ وهي — وان كانت من بعض الأوجه جزءا منا — ترتبط خاصة
مع ذلك بكائنات أخرى متميزة عنا ، ولهذا السبب كانت مشتركة بيننا وبين
أناس آخرين : مثال ذلك التصورات التي تتصور بها أصدقاءنا ، وأقرباءنا ،
والأسرة ، والوطن الخ .... ونحن بقدر ما نرتبط بالنوع الأول من هذه
العناصر ، مرتبطون بأنفسنا بوجه خاص ، مادامت هذه العناصر تتصف بأنها
أكثر شخصية . وبقدر ماتتعلق بالنوع الثاني ، نكون متعلقين بشيء غيرنا ،
لأن هذا النوع له صفة أكثر بعدا عن الشخصية من النوع الأول . هذا هو
مايفسر لنا وجود النوعين من الميول (الأنانية والغيرية) ؛ وليس بين النوعين
في الحقيقة الا اختلاف في الدرجة فحسب .

فالأنانية والغيرية في أساسهما مظهران يعيشان في نفس كل فرد جنبا الى
جنب ، وهما مرتبطان ارتباطا وثيقا ، ومن مظاهر كل حياة واعية . والواقع
أن ظهور الوعي يستتبع في الحال وجود ذات ترى نفسها متميزة عن كل
ما عداها ، أي ذات تقول « أنا » . وهذه الذات ، بقدر ما ترى نفسها على
هذا النحو ، وتركز نشاطها على نفسها وفقا لهذا التصور ، تسلك سلوكا
أنانيا . غير أن أي وعي لايمكنه من ناحية أخرى ، أن يغفل تصور الموجودات
المحيطة به ، تصورا يتفاوت في وضوحه أو ابهامه ؛ وبدون هذا التصور
يكون التفكير خاويا يسبح في الفراغ . فهذا الوعي ، بقدر ما يتصور
٢٤٩ الموجودات الخارجية على أنها خارجية ، ويعدها أهدافا لنشاطه ، يسلك
سلوكا غيريا . غير أن كلا هذين النوعين من النشاط لا يقوم بدون الآخر .
فمحال أن يتلاشى شعورنا بذاتنا ((Selbstgefühl كما يسميه الألمان) ،
ومحال أن يندمج تماما في احساسنا بأن لنا موضوعا خارجيا عن فكرنا ؛ ومن
جهة أخرى ، فمحال أن يكون الشعور بالذات كافيا ، وانما هو يتضمن دائما
الشعور بموضوع يتمثله ويقابله . وعلى ذلك ، فالأنانية والغيرية كلمتان

مجردتان لا توجدان فى حالة نقاء خالصة ، وانما تتضمن الواحدة الأخرى دائما الى حــد معين على الأقل ، وان كان من المحال أن يجتمعا فى شعور حقيقى واحد بدرجة متساوية . ففى وسعنا اذن أن نوقن سلفا بأن الطفل ليس ذلك الأنانى الصرف الذى كثيرا ما وصفوه لنا . فمن مجرد كونه كائنا ذا وعى ، مهما كانت بدائية ذلك الوعى ، يمكننا أن نؤكد أنه قادر على نوع من السلوك الغيرى ، وذلك منذ مستهل حياته .

والواقع أننا نعلم مدى سرعة تعلق الطفل بمختلف الأشــياء التى يحتوى عليها وســطه المألوف ، ومبلغ قوة ذلك التعلق . ولقد أوردنا لذلك بعض الأمثلة من قبل . فهو يؤثر ألا يشرب ، على أن يشرب من كوب غير كوبه المعتاد ، وهو يؤثر ألا ينام ، على أن ينام فى غرفة غير تلك التى ألفها . فهو اذن يتعلق بتلك الأشياء الى حد أنه يتألم اذا ما افترق عنها . ولا جدال فى أن هذا التعلق من نوع بسيط ساذج ، بل هو لا يدل على أن الطفل لديه القدرة على الارتبــاط بشىء غيره . غير أنه ليس بين ذلك الشعور ، وبين حب الموطن ومسقط الرأس ، والبيت الأبوى — وكلها مشاعر لاينكر أحد أخلاقيتها وطابعها الغيرى — الا فرق فى الدرجة . ثم ان الطفــل لا يتعلق على هــذا النحو بالأشياء فحسب ، بل بالأشخاص كذلك . فمن المعروف ٢٥٠ أن تغير المرضعة قد يؤدى أحيانا الى أزمات أليمة مزعجة لدى الطفل ، اذ يأبى أن يتناول ثدى مرضعة غريبة عنه ، و لايدعها ترعاه الا مكرها . فهو اذن كان يتعلق بشخص تلك التى تركته ، وان لم يســتطع أن يكون عنها الا صورة مبهمة الى حد كبير . كذلك يصبح الأبوان منذ عهد مبكر مبعث شعور مماثل . ويقول سالى (Sully) : « ان طفلة صغيرة تبلغ من العمر ثلاثة عشر شهرا افترقت عن أمها خلال ستة أسابيع ، فلما عادت الأم ، انعقد لسانها فرحا ، ولم تطق خلال مدة طويلة أن تترك لحظة واحدة صحبة تلك التى عادت اليها . كما أن الصــغيرة م . التى تبلغ من العمر ســبعة عشر شهرا ، استقبلت أباها ، بعد غياب خمســة أيام ، وعليها علائم رقة وحب واضحين ، اذ هرعت الى مقابلته ، وأخذت تمسح وجهه بلطف ، وأحضرت اليه كل ما كان فى الغرفة من لعب . » (دراسات فى الطفولة[1] . الترجمة

---

(١) Etudes sur l'Enfance

الفرنسية سنة ١٨٩٨ ، ص ٣٣٤) . وانا لنلمس بوضـــوح ، فى كل هذه الحالات ، أن الطفل يستشعر فى نفسه الحاجة الى أن يربط وجوده بوجود شخص آخر ، وأنه يعانى ألما اذا ما فصمت هذه الرابطة .

فغيرية الطفل ، على هذه الصــورة ، ترجع الى صفة من صفات طبيعة الطفولة ـــ سنحت لنا من قبل فرصة الاشارة اليها ـــ تلك الصفة هى نزعة التمسك بالتقاليد (Le Traditionalisme) لدى الطفل ، وتعلقه بالعادات التى كونها لنفسه . فما أن يعتاد الطفل ضربا معينا من الشـــعور أو طريقة للسلوك ، حتى يصبح تخليه عنها أمرا عســـيرا ، فيتمسك بها ، وبالتـــالى يتمسك بالأشياء التى تتحكم فى وجودها . وما دام يصمم على أن يسعى بعناد الى التأثيرات نفسها ، فانه يسعى بهذا العناد نفسه الى الأشياء التى تبعث فيه تلك التأثيرات . غير أن هذا ليس هو المصدر الوحيد للمشاعر الغيرية التى يمكن ملاحظتها لدى الطفل . فلهذه المشاعر مصدر آخر : ألا وهو مســـارعة الطفل واندفاعه فى سهولة بالغـــة لتقليد كل ما يقع تحت أنظـــاره . فهو يقلد الحركات المختلفة التى تتبـــدى على محيا الأشخاص المحيطين به ، فتراه يبكى حين يبكون ، ويضحك حين يضحكون ، ويكرر ٢٥١ الكلمات عينها ، والحركات ذاتها . وعندما تتحول الحركات والكلمات عنده الى رموز لأفكار ولمشاعر محددة ، يردد تلك الأفكار والمشاعر التى يعتقد أنه يستشفها من وجوه من يراهم ، أو يظن أنه يفهمها من خلال ما يسمعه من كلماتهم . وهكذا يتردد فى ذهنه صـــدى كل ما يقع فى ذلك الجزء من العالم ، الذى يمتد اليه أفق نظره ، واليك السبب : ذلك بأن الحياة الباطنة للطفل خاوية الى أبعد حد ، وهى لا تشتمل الا على عدد ضئيل من العناصر البسيطة السطحية الى حد ما ، فهو لذلك ليس على استعداد لمقاومة تدخل عناصر غريبة . أما الشخصية التى يكون تركيبها قد اكتمل ، أى شخصية البالغ ، وبخاصـــة ذلك الذى جمع فى ذهنه ثقافة معينة ، فلا تقتحم ذهنه تلك العناصر الغريبة بنفس تلك السهولة . فالمؤثرات الخارجيـــة لا تؤثر فينا ، نحن البالغين ، الا ان كانت على وفاق مع نزعاتنا الباطنة ، وسارت فى الاتجاه نفســـه الذى نميل اليه بطبيعتنا . كما أن كل حالة عاطفية تتبدى أمام أنظارنا لا تنتقل الينا لأننا نشاهدها فحسب ، بل لابد أيضا أن تلائم

مزاجنا ومشاعرنا الخاصة ، والا فلن يكون لها فينا أى تأثير ، وان أثرت فتأثير سطحى . وان أية فكرة لا تغدو من أفكارنا لمجرد أن أحدا قد عبر عنها أمامنا ، فلو لم تتفق وعقليتنا لأسرعنا بنبذها ، فاذا ما فرضت علينا فرضا ، فأقل مايلزم أن يكون الدافع الى قبولنا لها ضغطا أخلاقيا شديدا ، أو حجة عظيمة الاقناع ، أو حرارة طاغية تسرى الينا من قائلها . تلك هى القيود التى تحول دون سهولة تقبلنا ، نحن البالغين المثقفين ، للأفكار والمشاعر الغريبة علينا . أما الطفل ، فتأثره بتلك الأفعال الطارئة أسهل بكثير ، اذ لم يتكون لديه بعد ذلك التركيب العقلى الثابت المتين ، وليست لديه مجموعة عادات قوية ، تقف حائلا دون تأثره بأى حادث عابر . ولاجدال

٢٥٢ فى أن لديه — كما رأينا منذ برهة — بعض العادات ، وأن هذه العادات قوية ، غير أن عددها ضئيل . فذهنه يغلب على تركيبه طابع الأحوال المائعة والمتغيرة ، التى تتدافع دواما الواحدة منها تلو الأخرى ، وتمر بسرعة لا تسمح لها بأى ثبات ، ولا يمكن أن تصمد أمام الايحاءات الأقوى نسبيا ، الآتية من الخارج . ذلك هو أصل ما يسمى خطأ بغريزة التقليد . فالأمر لا يتعلق بما هو غريزى ، بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة ، وليست لدى الطفل حاجة الى التقليد مغروزة على نحو ما فى أعماق طبيعته . وانما يقلد الطفل لأن ذهنه الناشىء لم تتكون فيه بعد ، علاقات لها القدرة على الاختيار بشكل واضح . ومن هنا نراه يستوعب دون عناء ودون مقاومة كل المؤثرات القوية الى حد ما ، التى تأتيه من الخارج . أفليست تلك القدرة على ترديد مشاعر الغير ، وبالتالى على مشاطرتها ، قدرة على التعاطف معهم ، أى أول صورة لميل غيرى واجتماعى واضح ؟ الواقع أن هذا الميل تنشأ عنه صلة تربط على الدوام بين ذهن الطفل والأذهان الغريبة عنه . فما يطرأ على أذهان الغير يتردد صداه فى ذهنه — وهكذا يحيا بحياتهم ، ويتمتع بسرورهم ، ويتألم بألمهم . وعلى هذا النحو تؤدى به هذه الصفة الى أن يسلك سلوكا من شأنه تخفيف آلام الغير أو منع حدوث هذه الآلام . « فقد حدث أن كان طفل يبلغ من العمر أربعة عشر شهرا يحبو على الأرض ، حين وجد أن شقيقته الكبرى كاترين ، وعمرها ست سنوات ، قد أخذت فى البكاء ، لأنها أخفقت فى عمل كانت تقوم به

على قطعة من الأشغال الصوفية . فتأملها الطفل ثم أخذ يدمدم معبرا عن استيائه ، ومارا بأصابعه على خديه من أعلى الى أسفل فى حركات متتابعة . فنبهت خالته أخته كاترين اليه ، مما جعلها تنفجر من جديد فى البكاء ؛ وعندئذ تمكن الطفل من أن يتقدم بخطوات قصيرة عبر الحجرة حتى اقترب من كاترين ، مكررا دمدمته وتقليده المعبر . وأذعنت كاترين أخيرا أمام ٢٥٣ هذه التوسلات العديدة ، فرفعت الطفل بين ذراعيها وابتسمت . وفى الحال ، أخذ الطفل يضرب بيديه فرحا ، ثم أخذ يتتبع باصبعه آثار الدموع على خدى شقيقته . » (سالى (Sully) ، المرجع السابق ذكره . ص ٣٣٦).

وكما يسعى الطفل الى مواساة الحزين الذى يراه ومشاطرته فى حزنه ، يحاول أيضا ادخال السرور على الآخرين . ولكن أغلب الظن أن الأفعال الايجابية التى يقوم بها كيما يؤدى ذلك الغرض لا يمكن أن تظهر الا فى سن أكبر قليلا ، لأنها تتطلب عقلية نامية الى حد ما . فالألم الذى يحاول المرء تخفيفه واقع فعلا ، فهو حادث يتمثل لنا فى احساس حاضر ، يثير بذاته الحركات التى تهدف الى القضاء على ذلك الحزن أو تخفيفه . أما جلب السرور فهو ظاهرة تالية ، لابد من توقعها قبلا وتصورها مقدما . فلا بد لكى يؤدى الطفل عملا كهذا أن يسمح له نموه العقلى بأن يتنبأ بما سيكون لأفعاله من نتائج . ومع ذلك ، فقد دلت الملاحظة على أن الطفل قادر — منذ الثالثة بل قبلها — على هذا التعاطف التنبؤى . « فقد سمع طفل يبلغ من العمر سنتين وشهرا خادمته تقول : لو تكرمت « آن » علىء غلاية غرفة اللعب . فأثار ذلك الكلام انتباه الطفل ، فذهب يبحث عن آن ، التى كانت تنظف مدخنة فى غرفة بعيدة الى حد ما ، وأخذ يجذبها من ردائها . ثم قادها الى غرفة اللعب وأشار بأصبعه الى الغلاية قائلا : عليك بهذا ! ففهمت الفتاة وفعلت ما طلبه » (المرجع السابق نفسه ص ٣٣٨) .

وخلاصة القول ان الغيرية ، أى تعلق المرء بشىء غيره ، ليست — كما يظن البعض — عاطفة غامضة شاذة لا يمكن فهمها ، بها يخرج المرء عن طبيعته الأصلية ويناقضها . ومن أمثلة ذلك الخطأ رأى رينان (Renan) ، فى مقال له عن جزاء الفضيلة ، حين تكلم عن الوفاء ، وروح التضحية ، والتضامن ، على أنها سخف محبوب ، وخطأ منطقى يستحق الثناء . ولكن

الواقع أنه ما من شيء أبعد عن الغموض وأقرب الى طبيعة الانسان من
٢٥٤ هذه الغيرية • وليس من الضروري لكي نقضي على هذا الغموض المزعوم،
أن نقتصر على أن نرى في الغيرية صورة مقنعة من صور الأنانية ، كما فعل
لاروشفوكو (La Rochefaucauld) والنفعيون ، وهو رأى من شأنه
أن يمحو عنها كل صفاتها المميزة • فالحقيقة أن هذين الشعورين لا يستمد
أحدهما من الآخر على الاطلاق ، وانما يقوم كلاهما على أساس من طبيعتنا
العقلية ، ولا يعبران معا الا عن وجهين لهذه الطبيعة يتضمن كل منهما
الآخر ويكمله • ولهذا السبب أمكننا أن نهتدي الى وجود الغيرية عند
الطفل ، وذلك منذ أول عهده بالحياة • ولا شك في أن غيرية الطفل ليست
واسعة المدى ولا عظيمة التعقيد ، لسبب واضح هو أن أفقه العقلي ضيق
الى أبعد حد • فلا يكاد يتعدى ما يمسه مساسا مباشرا حتى يبدأ لديه عالم
المجهول • ثم ان علينا أن ندخل في حسابنا ذلك العامل ، وهو أن دائرة
الكائنات التي يتعاطف معها الطفل أوسع في نواح معينة من تلك التي
يتصل بها البالغ • اذ لما كان الطفل يضفي الحساسية حتى على الجمادات ،
فانه يشارك في حياتها ، ويتألم لألمها الوهمي ، ويتمتع بفرحها ؛ وهو يرثي
لحال دميته الجريحة، وورقته الممزقة المنكمشة ، والأحجار التي تظل جامدة
في مكانها • كما لا يجب أن يغيب عن بالنا أن أنانيته مرتبطة بغيرته ، اذ
لما كانت شخصيته بسيطة غير معقدة ، فانها لا تسمح الا بصلات محدودة
بينها وبين المشاعر الأنانية • فهو لا يحس بتلك المشاعر الا فيما يختص
بحياته المادية ولعبه • أما أنانية البالغ فأكثر تعقدا • ومع ذلك ، فلا سبيل
الى تجاهل تلك الحقيقة ، وهي أن الثقافة من شأنها أن تنمي الجانب الغيري
من طبيعتنا ، أكثر مما تنمي الجانب الأناني • ولكن ذلك لا يحول دون
حقيقة أخرى ، وهي أننا قد اهتدينا لدى الطفل الى نقطة الارتكاز التي
نحتاج اليها للتأثير عليه• ولم يبق أمامنا الا البحث عن الوسيلة التي يجب
أن نستخدمها بها ، وهذا هو ما سنقوم به في الدرس التالي •

الدرس الخامس عشر

تأثير البيئة المدرسية

٢٥٥ كثيرا ما ظن أن الغيرية ، أى تعلق المرء بشىء غير ذاته ، ملكة غامضة ، خارجة عن المألوف ، لا يكاد يمكن تفسيرها ، بها يخرج الانسان عن طبيعته الأصلية ويناقضها . وقد رأينا فى الدرس الأخير أنها أقل الظواهر غموضا وأقربها الى الطبيعة ، وأنه ليس من الضرورى ــ للقضاء على هذا الغموض المزعوم ــ أن نقتصر على تصور الغيرية فى صورة مقنعة من صور الأنانية، كما فعل « لاروشفوكو » والنفعيون ، وهو رأى يؤدى الى انكارها ، بحجة السعى الى ايجاد أساس عقلى لها . والواقع أن الغيرية ، كنقيضتها الأنانية تعتمدان فى صورة مباشرة على الطبيعة النفسية للانسان فهما انما يعبران عن وجهين متباينين ولكنهما متلازمان فى كل حياة عقلية ، فبقدر ما يتركز نشاطنا على أنفسنا ، أى على مكونات شخصيتنا ، وعلى ما يميزنا عما يوجد خارجنا من أشياء وأشخاص ، يكون ذلك النشاط أنانيا . أما الغيرية فتقوم ، بعكس ذلك ، حين يهدف نشاطنا الى أشياء خارجة عنا ، لا تدخل ضمن الصفات الخاصة التى تتميز بها شخصيتنا . ولكن لما لم يكن فى وسعنا أن نتعلق بهذه الأشياء دون أن نتمثلها ونتصورها على نحو ما ، فانها ــ بمعنى معين ــ عناصر منا ، وان تكن خارجية : اذ أنها توجد وتحيا

٢٥٦ فينا على صورة ذلك التمثل الذى يعبر عنها . بل ان هذا التمثل ذاته هو الذى نحرص عليه حرصا مباشرا . وهو الذى نفتقده اذا اختفى الشىء المتمثل أو تغيرت طبيعته . وعلى ذلك ، ففى كل غيرية أنانية .. ولكن لنلاحظ ، من جهة أخرى ، انه لما كان « الأنا » لدى كل منا مكونا من عناصر استمدها من الخارج ، ولما كان ذهننا لا يمكنه أن يكتفى بما يرد اليه من داخله هو نفسه من غذاء ، أو بأن يفكر فى فراغ ، وانما لابد له من مادة تأتيه من العالم الخارجى ــ فان فينا شيئا غيرنا ، وبالتالى فان هناك

غيرية حتى فى الأنانية • ولقد رأينا بوجه خاص كيف أن الأنانية الايجابية الدافعة التى تهدف الى توسيع نطاق وجودنا ، تتضمن نوعا من الانتشار، وامتدادا معينا للنشاط الخارجى ، وقدرة حقيقية على بذل الذات ووهبها • وبالاختصار ، رأينا أن الذهن يتوجه تلقائيا ، بمقتضى طبيعته الضرورية ، فى الناحيتين اللتين جرت العادة بجعل كل منهما مضادة للأخرى ، وهما ناحيتا الداخل والخارج : فلا هو يمكنه أن يخرج كل الخروج عن ذاته ، ولا أن ينطوى عليها كل الانطواء ؛ ففى كلتا الحالتين تتوقف الحياة الذهنية • ففى حالة الانجذاب الخالص ، كما فى حالة عكوف الفقير الهندى على ذاته، يتوقف كل تفكير كما يتوقف كل نشاط • فهاتان صورتان للموت العقلى • ولكن على الرغم من هذا التقارب بين الأنانية والغيرية ، الذى يصل الى حد تداخلهما سويا ، فان هذا لا يمنع من تميز كل من العاطفتين عن الأخرى • فكون الواحدة لا تتعارض مع الأخرى ، ليس معناه أنهما تختلطان ، اذ سيظل هناك فرق دائم بين الأشياء التى تتعلق بها فى كل من الحالتين ، وعلى الرغم من أن هذا ليس الا فرقا فى الدرجة ، فانه مع ذلك فرق حقيقى • وقد يقال انه لما كانت الميول الغيرية تؤدى الى ارضائنا عندما تشبع ، فانها بدورها أنانية • والرد على ذلك أنه يبقى دائما فرق واضح بين الحالتين ، ٢٥١ هو أننا ، فى حالة الأنانية ، نرضى أنفسنا بالسعى وراء أشياء خاصة بنا ؛ أما فى حالة الغيرية ، فنحن نسعى الى أشياء هى حقا متمثلة فى ذهننا ، غير أنها ليست مع ذلك عناصر مميزة لشخصيتنا •

فاذا ما اتضح هذا ، أمكن أن نوقن بأن ذهن الطفل ، ما دام ذهنا على أى حال ، مستعد بالضرورة لاستقبال هذين النوعين من المشاعر • والواقع أننا اهتدينا لدى الطفل الى أصل مزدوج للغيرية : فالطفل أولا يتعلق — نتيجة لسيطرة العادة عليه — بالأشياء والكائنات الموجودة فى محيطه المألوف ، فتقوم بينه وبينها رابطة تنتج من مجرد خاصية التكرار والانطباع الذى تحدثه تلك الأشياء فى طبيعته الساذجة • والأصل الثانى ، هو أن قابليته الشديدة لتلقى المؤثرات الخارجية تؤدى الى أن يتردد فى نفسه بسهولة صدى المشاعر التى يعبر عنها أحد أمامه ، فيقلدها ، وبالتالى يشاطر أصحابها اياها • فتراه يتألم اذا ماعبر أحد عن ألمه ، ويسر لسروره ؛

وبالاختصار يتعاطف مع الغير . وهذا التعاطف ليس سلبيا فحسب ، وانما هو يدفع الطفل الى أفعال ايجابية .

ولكن لو كان الأمر كذلك، فماذا تعنى تلك الوقائع التى رواها الكثيرون، والتى أدت الى الاعتقاد بأن الطفل ، بمقتضى تركيبه الخاص ، لا يعرف الغيرية ؟ لقد اتهم الطفل أولا بأنه يبدى قسوة فطرية على الحيوانات . « فهذه السن تعد » خالية من كل رحمة . وهو لا يتألم مما يسببه لغيره من آلام ، بل قد يسر بها . أو ليس هذا دليلا — كما يقول هؤلاء المعترضون — على أن لدى الطفل غريزة حقيقية تدفعه نحو الشر ؟ وردنا على ذلك أنه لابد ، من أجل اصدار حكم قاس كهذا على الطفل، أن يكون قد ثبت أن الأفعال التى يتهم بها هنا تصدر عن ميل حقيقى الى ايقاع الألم بالغير . وليس هناك ما يسمح لنا بأن نعزو الى الطفل مثل هذا الميل

٢٥٨ الطبيعى الى الوحشية . فما يدفعه الى استعمال العنف هى أنواع من النزوع لا تحمل فى ذاتها أى طابع لا أخلاقى . ففى أغلب الأحيان يكون حب الاستطلاع وحده هو الدافع ، وهو شعور لا ينطوى فى ذاته على ما يستحق اللوم . فالطفل اذا حطم فلكى يرى الأشياء من "الداخل . وهو يود أن يعلم كيف ركب الجسم ، وأين هو ذلك الدم الذى سمع عنه ، وكيف تلتصق الأجنحة بالجسم الخ... ثم ان بعض المفكرين قد افترضوا — وبعض الشواهد تؤكد افتراضهم هذا — أن لدى الطفل ميلا معينا الى اثبات سيادته على الحيوان ، وتأكيد حقوقه بوصفه المسيطر عليه . وكما يقول سالى (Sully) « ربما لم يكن وطء الطفل للقطط الصغيرة بأقدامه الا اظهارا لغريزة التملك الصرفة » . (ص ٢٣٩) ولكن كم من مرة يحدث فيها ألا يكون لهذه الحركات المخربة أى هدف من أى نوع . فلدى الطفل ما يمكن أن يقال عنه انه قوة من النشاط المختزن الذى يوجد دائما فى حالة توتر . وهذا النشاط لا يصرف بانتظام ، أى لا ينطلق على دفعات تفصلها فترات منتظمة ، وانما ينفجر فجأة ، فلابد أن يكون هذا الانفجار عنيفا هداما . فتحطيم الطفل للأشياء ، كقفزه وصياحه ، هدفه اشباع حاجته الى الحركة . ومن جهة أخرى ، فهو لا يتصور الآلام التى يسببها الا تصورا مضطربا غامضا . فليست لديه فكرة واضحة عما يحدث فى نفس

الحيوان ، اذ أن ذلك الحيوان لا يعبر عما يحسه كما يغبر عنه البشر . وليس فى وسع شعور له هذا القدر من الغموض والابهام أن يكبح جماح الميول القوية التى تدفع الطفل الى ألعابه القاسية ؛ لهذا لا يشعر الطفل بأنه قاس . واذن ، فان لم يكن الطفل يتعاطف مع الحيوان ، فليس ذلك نتيجة لأية قسوة فطرية ، أو ميل غريزى الى الشر ، وانما السبب الوحيد هو أنه لا يدرى ما يفعله .

ومثل هذا يمكن أن يقال عن عدم مبالاة الطفل بالنكبات التى تحل بالأسرة . فذلك لايرجع الى نوع من الجمود الطبيعى ، وانما الى أن الطفل — طالما أنه لم يصل بعد الى سن معينة — لا يمكنه أن يتصور النتائج التى تترتب لديه ولدى المحيطين به ، على فقد واحد من أقربائه . اذ لابد من تفكير تأملى لادراك كنه الموت . فليس من السهل ، حتى بالنسبة الى البالغ ، تصور هذا التغير المباغت الذى ينجم عن انقطاع فجائى ، وانعدام تام للحياة . وحتى لو قيل للطفل انه لن يرى أبدا ذلك الذى لم يعد على قيد الحياة ، لما تأثر كثيرا بهذا القول ؛ اذ أن كلمة «أبدا» ككلمة «دائما» ، ليس لهما فى نظره أى معنى دقيق . واذن فليس فى وسعه أن يميز بين ذلك الفراق الأبدى وبين أى فراق مؤقت. كما أن فكرته عن مختلف الأشخاص الذين يتصل بهم ليست عظيمة الوضوح ، سوى فيما يتعلق بأولئك الذين يمسونه عن قرب شديد ، والذين يتصل بهم اتصالا مباشرا ، كمربيته أو أمه . أما بالنسبة الى الآخرين ، فمن السهل اجراء عملية التبديل التى تجعله يسد ذلك الفراغ فى حياته بسهولة . اذ يمكن أن يحل أحد الوجوه المألوفة لديه محل ذلك الذى اختفى ، دون أية مقاومة من جانبه ، ثم تعود حياته الى مجراها الطبيعى ، بعد الاضطراب الهين الذى أحدثه ذلك التغير البسيط . ولنضف الى ذلك أن عدم استقراره الطبيعى يجعل من السهل لديه تحويل انتباهه الى ما يلهيه . ففكره المتحول ينصرف بدون عناء عن أى موضوع محزن. ومن هنا أمكن فهم تلك الظاهرة المعروفة جيدا، وهى أن الأطفال الذين يبدون تأثرا مبكرا عنيفا لموت أقاربهم وأصدقائهم هم الأكثر ذكاء ، والأوسع خيالا ، هذا اذا لم تكن قد أثارت أنانيتهم وقضت على ملكات تعاطفهم تربية فاسدة .

٢٥٩

وإذن فليس فى الواقع المشاهد ما يشير الى أن لدى الطفل تلك الأنانية التامة التى طالما نسبت اليه • ونحن لاننكر أن غيريته تظل بسيطة ساذجة ، غير أن السبب الرئيسى لذلك هو أن ذهنه ، بوجه عام ، بسيط ساذج كذلك • فلما كان ذلك الذهن ما زال فى طور التكوين ، فانه لا يمتد كثيرا ٣٦ فيما وراء محيطه المباشر ، وعلى ذلك فهو لا يتعدى ذلك العدد الضئيل من الكائنات الخارجة عنه • فأفراد عائلته ، ورفاقه ، والأشياء المألوفة حوله — هذا هو كل ما يعرفه • بل ان بقية الأشياء ، نظرا لبعدها عنه ، انما تتبدى له بطريقة مختلطة مضطربة ، تختفى فيها فردية الأشياء بقدر ما تبعد عنه • وبناء على ذلك ، فان المشاعر الشخصية (وهى الغالبة لديه) تتمتع خلال السنين الأولى من حياة الطفل بسيادة حقيقية • فهى التى تتحكم كل التحكم فى سلوكه ، وهى مركز الثقل فى حياة الطفولة ، وان تكن هناك مشاعر من نوع آخر تصاحبها منذ تلك الفترة • فمن الممكن اذن القول ان أنانية الطفل تغلب على غيريته ، وان لم يخل تماما من ذلك الشعور الأخير ، وفى وسعنا أن نشير فى هذا المجال أيضا الى الصلة الوثيقة التى تجمع بين هذين النوعين من الميول • فان كانت الغيرية أقل نموا لدى الطفل منها لدى البالغ ، فان الأمر لا يختلف عن ذلك فيما يتعلق بالأنانية • اذ أن ضيق مجال ذهن الطفل هنا أيضا ، وضآلة الجزء الذى ينطوى عليه ذهنه من العالم الخارجى ، بل غموض الأثر الذى يحدثه فى ذهنه — كل ذلك جعل شخصية الطفل هزيلة تفتقر الى ما يدعمها من غذاء ؛ فهى لا تشتمل الا على قدر ضئيل من العناصر ، وتبعا لذلك لا ترتبط بالمشاعر الأنانية الا أقل ارتباط • فدائرة مصالح الطفل الشخصية ضيقة الى أبعد حد ، وهى لا تتعدى نطاق غذائه ولعبه • أما أنانية البالغ فتختلف عنها فى تعقيدها ، اذ أن حب الثروة والسلطان ومظاهر التكريم والصيت ، والميل الى الأناقة فى التزين وفى أسلوب الحياة ، كل هذا لا يتسع نطاقه الا بقدر ما يمتد أفق الانسان ، وتتسع صلاته بالأشخاص والأشياء • فهذان ٣٦ الوجهان من طبيعتنا الحسية (أى الأنانية والغيرية) ينموان نموا متوازيا ، ان لم يكن بخطوات متساوية ، تحت تأثير أسباب متحدة •

وإذا كان ما سبق يجعلنا نؤكد أن فى وسعنا الاهتداء الى نوع من

الغيرية لدى الطفل ، وأن التربية لا تفعل أكثر من تنميته ، فانه يسمح لنا فضلا عن ذلك ، بتحديد الوسائل التى تمكننا من الوصول الى هذا الانماء . فما دام ضعف المشاعر الغيرية فى بداية الحيــاة راجعا الى ضيق أفق ذهن الطفل ، فلا بد من أن نوسعه رويدا رويدا حتى يمتد الى ماوراء هذه الدائرة المحيطة بشخصه ، وهى الدائرة التى لا يتجاوزها الطفل الا بعناء وبقــدر ضئيل . ولا بد من أن نعرفه بتلك الكائنات التى لا يدركها فى أول الأمر الا ادراكا مبهما ، وأهم من ذلك ، أن نكون لديه فــكرة واضحة بقــدر الامكان ، عن تلك الجماعات الاجتماعية التى ينتمى اليها بدون أن يدرى . وهنا يبلغ دور المربى أ ج أهميته . اذ أن الطفل لو ترك لذاته ، لما توصل الا فى وقت متــأخر وبطريقة ســيئة ، الى تفهم تلك المجتمعات ، التى هى أوسع وأعقد من أن يراها بعينى الجسم ، وذلك اذا اســتثنينا الأسرة التى يمكن أن تحيط بها نظرته بسهولة بسبب صــغر حجمها . على أنه لا يكفى من أجل حث الطفل على التعلق بتلك الجمــاعات — وهو الهدف الأسمى للتربية الأخلاقية — أن نصورها لذهنه فحسب . بل لابد — فضــلا عن ذلك — من أن يتكرر هذا التصوير بقوة والحاح يجعلانها ، بفضل التكرار وحده ، عنصرا أساسيا من ذاته لا يكون فى وسعه أن يغفله . ذلك لأننا ، كما قلنا من قبل ، لا نستطيع التعلق بالأشياء الا من خلال التأثيرات التى تفرضها علينــا . فالقول بأنها قد توحدت بنــا ، يعنى أن فكرتنا عنها قد أصبحت متحدة مع بقية عناصر ذهننا ، وأنهــا لا يمكن أن تختفى دون أن تخلف فينا فراغا أليما . فلا يكفى اذن أن نكررها ، بل لابد فى تكرارها من أن نضفى عليها لونا وتنوعا وحياة كيما يمكنها أن تدفع الطفل بسهولة الى الســلوك . ولابد أن يكون فيها ما يلهب القلب ويحمس النزعة . اذ أن المشــكلة ليست مشكلة حشــو للذهن بفكرة نظرية أو رأى تأملى ، وانما ملء الروح بمبدأ للسـلوك يجب أن نهيىء له فرصــة النجاح بقدر الضرورة وبقدر ما لدينا من وســائل . وبعبارة أخرى ، يجب أن يكون فى تصور الطفل لفكرة الجماعات الانســانية عنصر عاطفى ، وأن يتخذ هذا التصور طابع الشعور أكثر من طابع الفكرة النظرية . وأخيرا ، لما كان المرء لا يعرف كيف يسلك الا حين يسلك ، فلا بد من أن تتعدد المناسبات التى

٢٦٢

يمكن فيها أن تبدو تلك المشاعر المنقولة الى الطفل على صورة أفعال . فاذا شاء المرء أن يتعلم حب الحيـــاة الاجتماعية ، فعليه أن يحيـــاها ، لا بفكره وخياله فحسب ، بل بالواقع كذلك . ولا يكفى أن تكون لدى الطفل ملكة معينة للتعلق بالغير تظل محصورة فى حدود القوة والامكان ، بل لا بد من المضى بتلك الملكة الى مجال التحقيق الفعلى ، اذ أنها لا تحدد ولا تدعم الا بالممارسة والمران .

ومجمل القول ان علينا أن نوسع ذهن الطفل رويدا رويدا ، بحيث ندخل فيه بالتدريج فكرة الجماعات الاجتماعية التى يساهم فيها الآن أو سيندمج فيها فى المستقبل ، وأن نستعين بالتكرار لكى نربط تلك التصورات رباطا وثيقا بأكبر عدد ممكن من الحالات الذهنية الأخرى ، بحيث يسترجعها العقل وتستحضرها الذاكرة على الدوام ، وتصبح لها فى الذهن مكانة تلزم الطفل بحفظها والحرص عليها من كل ضعف أو نقصـــان . وعلينا أيضا أن نستغل حرارة الكلمات التى نصف له بها تلك المشاعر ، وصدق العاطفة التى نشعر بها ونعبر عنها ، فى أن نضفى على هذه التصورات حماسة عاطفية تجعل منها قوى فعالة أكيدة الأثر ، ثم ننمى هذه القدرة على الفعل بالتدريب . ذلك هو المنهج العام الذى يتعين علينا اتباعه لكى نجعل الطفـــل يتعلق بالغايات الاجتماعية التى يجب عليه استهدافها .

٢٦٣ ومن الجلى لنا أنه ليس فى ذلك المنهج ما يفوق قوى المربى ، ما دام ليس عليه ، بالاختصار ، الا أن يكون لدى الطفل فكرة حية قوية بقدر الامكان ، عن الحقائق الاجتماعيـــة كما هى كائنة بالفعل . واذن فلم يبق علينا الا أن نبحث كيف ، وعلى أى نحو يمكن تطبيق ذلك المنهج فى المدرســـة . وهنا سنجد أن الوسائل التى لدينا ، والتى يمكننا بها التأثير على الطفل من نوعين : فهناك أولا البيئة المدرسية ذاتها ، وهناك بعد ذلك المعلومات المختلفة التى تدرس فيها . فلنتأمل الآن كيف يجب استخدام هذه الوسائل لكى نصل الى الهدف الذى ننشده .

١ ــ التأثير العام للبيئة المدرسية

ولكى نحسن تفهم الوظيفة الهامة التى يمكن أن تؤديها ، ولا بد أن تؤديها البيئة المدرسية ، فى التربية الاخلاقية ، علينا أن نتصور فى أول الأمر الأحوال التى تنتاب الطفل حينما يلتحق بالمدرســة . فهو لم يكن يعرف حتى ذلك الحين سوى نوعين من الجماعات : الأسرة أولا ، حيث تصدر روح التضامن عن روابط الدم ، ومظاهر التقارب المعنــوى الناجمة عنها ، والتى يؤكدها الاتصال الدائم بين كل الأفراد مجتمعين ، والتداخل التام بين حياتهم . وهناك أيضا تلك الجماعات الصغيرة من الأصدقاء والرفاق التى أمكن تكوينها خارج الأسرة بالاختيــار المحض . على أن المجتمع السياسى لا يتمثــل على هذه الصورة ولا تلك . فالروابط التى تجمع بين أفراد وطن واحد لا ترجع الى القرابة ولا الى الميول الشخصية . فهناك اذن بون شاسع بين الحالة المعنوية التى يكون عليها الطفل عند مفارقته الأسرة ، وتلك التى أصبح يتعين عليه الاندماج فيها . ومن المحال أن يتم الانتقال طوال هذه المسافة بأسرها دفعة واحدة ، وانما لابد من مراحل وسطى . والبيئة المدرســية هى خير مرحلة وسطى يمكن تصــورها ، بين هاتين الحياتين . ففيها يعيش الطفــل فى جماعة أوسع من الأسرة ومن المجتمعات الصغيرة التى كان يكونها مع رفاقه ؛ وهى ليست نتيجة قرابة الدم ، ولا الاختيــار الحر ، وانما نتيجة تقارب لا اختيار فيه ولا مفر منه ، بين أفراد تجمعهم ظروف من العمر ومن الحالة الاجتماعية متقاربة الى حد بعيد . وهى فى ذلك أشبه بالمجتمع السياسى . غير أن تلك البيئة المدرسية ــ من جهة أخرى ــ محدودة بدرجــة تمكن من قيام صلات شخصية بين كل أفرادها ؛ فأفقها ليس عظيم الاتساع ، وليس من الصعب أن يحيط به ذهن الطفــل . وفى هذا نرى أن تلك البيئــة تقترب من الأسرة وجماعات الأصدقاء . واذن ، ففى التعود على الحياة العامة فى الفصل ، والتعلق بذلك الفصل ، بل بالمدرسة التى ليس الفصل الا جزءا منها ــ فى هذا التعود اذن اعداد طبيعى لما نريد بثه فى الطفــل من مشاعر أسمى . فلدينا ها هنا

٢٦٤

أداة ثمينة قلما انتفع أولو الأمر بها ، مع أن فى وسعنا أن نؤدى بها أجل الخدمات .

ومما يزيد فى اقناعنا بأهمية استخدام المدرسة لبلوغ هذا الغرض ، أن الجماعات التى مكنت من قيام مجتمعات أوسع نطاقا من الأسرة هى بالذات جماعات من الأجيال الناشئة ، تتشابه على وجه العموم مع تلك التى يتكون منها المجتمع المدرسى . فلقد أثبت الأستاذ اسبيناس (Espinas) فيما يتعلق بالحيوانات ، أن حشود الطيور والثدييات ماكان يمكنها أن تتكون لو لم تتجه صغارها ، فى مرحلة معينة من حياتها ، الى الانفصال عن آبائها ، كيما تكون معا مجتمعات من نوع جديد ، ليس لها أى صبغة عائلية . والواقع أنه حيث تحتفظ الأسرة لنفسها بأفرادها ، فانها تكتفى بذاتها بسهولة ، ومن هنا تتجه كل أسرة معينة الى أن تحيا حياتها الخاصة المستقلة ، والى أن تنفصل عن غيرها ، حتى يمكنها أن تتفرغ لعيشها بسهولة أكبر . وواضح أنه من المحال ، فى هذه الظروف ، أن يقوم مجتمع أوسع من نوع مغاير . وانما لا يظهر الحشد الا حيث يتجه الجيل الجديد ، بعد أن يشب ويترعرع ، الى أن يتجاوز حدود الأسرة لكى يحيا حياة جماعية من نوع جديد . وكذلك نجد أن عدم اقتصار المجتمعات الانسانية المنحطة على بيت الأسرة منذ البداية ، واشتمالها على عدة أسر ، وأن اتخذ ذلك أبسط صورة ممكنة — راجع فى الأغلب الى أن التربية الأخلاقية للأطفال لا يقوم بها الوالدان لأطفالهما مباشرة ، فى كل أسرة على حدة ، وانما يضطلع بها شيوخ العشيرة فى الجيل الواحد ، وذلك بتأثير ظروف خاصة لا محل هنا للبحث عنها . فترى هؤلاء الشيوخ يجمعون الصغار حين يبلغون سنا معينة ، لكى يلقنوهم سويا مبادىء العقائد الدينية ، والطقوس والشعائر المتبعة ، وبالاختصار كل ما يكون التراث العقلى والأخلاقى للجماعة . فلم يتيسر اذن قيام مجتمعات تتعدى نطاق الأسرة ولا دوام لهذه المجتمعات الا بفضل اجتماع صغار الأفراد فى جماعات خاصة ، يتحكم فى تكوينها السن ، لا صلة القرابة . وخير مثل لجماعة من هذا النوع هو المدرسة ، فهى تنظم وفقا لهذا المبدأ نفسه . اذ أن تلك الجماعات من صغار الأطفال الذين يسوسهم ويثقفهم شيوخهم — وهى التى نلمسها فى المجتمعات البدائية — هى فى الواقع جماعات مدرسية حقيقية ،

٢٦٥

ويمكن أن تعد أول الأشكال التى اتخذتها المدرسة • فنحن اذ نطلب الى المدرسة أن تعد الأطفال لحياة اجتماعية أوسع نطاقا من الأسرة ، لا نطلب اذن شيئا خارجا عن طبيعتها بأية حال •

واذا كانت أهمية المدرسة تتجلى فى أى بلد ، فان أهميتها بالنسبة لبلدنا أعظم • فنحن نجد أنفسنا فى هذا الصدد خاضعين لظروف خاصة يتعين علينا أن نعمل لها حسابها • والواقع أننا لو نحينا المدرسة جانبا ، لما وجدنا لدينا مجتمعا متوسطا بين الأسرة والدولة ، أعنى مجتمعا لايكون مصطنعا ولا يقوم على مجرد المظهر • فكل ما كان يمثل هذا النوع من مجتمعات كانت تتوسط من قبل بين المجتمع المنزلى والمجتمع السياسى ، وكان كل فرد ملزما بالمساهمة فيها ، كالمجتمعات الاقليمية ، والقروية ، والنقابية — كل هذا نجده قد زال تماما الآن ، أو على الأقل لم نعد نشعر الا شعورا طفيفا بوجوده • أجل لم يعد المجتمع الاقليمى أو النقابة المهنية (Corporation) الا ذكريات غابرة ؛ وتضاءلت الحياة القروية الى أبعد حد ، ولم يعد لها فى نفوسنا الا أتفه مكانة •

٢٦٦

ولا شك أننا اليوم نعلم جيدا أسباب هذا الموقف : اذ أن الملكية قد عملت — لكى تتمكن من تحقيق الوحدة السياسية والمعنوية للبلاد — على الوقوف فى وجه كل نزعة محلية لها طابع خاص • فأخذت على عاتقها الحد من استقلال الأقاليم والمقاطعات ، واضعاف فرديتها المعنوية ، كيما تدمجها على وجه أكمل وبسهولة أعظم فى الشخصية الجماعية الكبرى ، ألا وهى شخصية فرنسا • وجاءت الثورة ، فتابعت فى هذا الصدد عمل الملكية وواصلته • فقضى على كل الجماعات التى كانت تتعارض مع حركة التمركز الوطنى التى اقتضتها الثورة ، وعلى كل ما يقف فى سبيل وحدة الجمهورية وتماسكها • بل ان الروح التى كانت تعمر قلوب رجال الثورة قد احتفظت — من بعد صراعها ضد الجماعات ذات المركز الوسيط بين الأسرة والأمة — بشعور من الكراهية والرهبة المتطيرة من كل هيئة خاصة ؛ ومن هنا كنا نرى حتى عهد قريب جدا ، أن قانوننا الفرنسى يقف موقف عداء صريح حيال كل جماعة من هذا النوع •

على أن هذه الحالة قد نجمت عنها أزمة عظيمة الخطورة • فالحقيقة أن الدعامة الأساسية للحياة الأخلاقية هى ميل المواطن نحو الحياة الجمعية : فهذا

وحده هو الشرط الذى يحقق تعلقه تلك الغايات الجمعية ، التى هى فى ذاتها ٢٦٧ غايات أخلاقية ، بالمعنى الحقيقى لهذه الكلمة . غير أن روح الميل الى الجماعة لا يمكن أن تكتسب ، ولا يمكن بخاصة أن تكون لها القوة الكفيلة بتوجيه السلوك ، الا عن طريق الممارسة المتصلة بقدر الامكان . فلا بد ، كيما يتعلق المرء بالحياة الجماعية الى حد ألا يجد عنها غناء ، أن تكون قد تكونت لديه عادة السلوك والتفكير الجماعى ، وأن يكون قد درب على حب تلك الروابط الاجتماعية التى يجد فيها المنعزل الكاره للمجتمعات أعباء ثقيلة . فنحن هنا بازاء مزاج نفسى وتركيب عقلى لا يتكون الا بتدريب متكرر ، ويتطلب منا اذكاءه على الدوام . أما اذا حدث عكس ذلك ، ولم يطلب الينا أن تتصرف بوصفنا كائنات اجتماعية الا فى فترات متباعدة ، فمن المستحيل أن نقبل بشغف على نوع من الحياة لا يمكننا ، فى مثل تلك الظروف ، أن نكيف أنفسنا معه الا بطريقة ناقصة . ولا شك أن طبيعة الحياة السياسية لا تمكننا من المساهمة فيها الا بطريقة متقطعة . فالدولة بعيدة عنا ، ونحن لسنا متصلين بنشاطها اتصالا مباشرا ، ومن بين الأحداث التى تؤثر فيها لا يتردد فى نفوسنا الا أصداء أهمها وأوضحها . ونحن لا نصادف فى كل يوم وفى كل لحظة غايات سياسية كبرى يمكنها أن تثير مشاعرنا ، وأن تجعلنا نهب أنفسنا لها . فان لم تكن هناك حياة جمعية — خارجة عن نطاق الأسرة — نساهم فيها ، واذا اعتدنا أن نسلك سلوكا فرديا فى جميع ضروب النشاط الانسانى والعلمى والفنى والمهنى الخ .... أى بالجملة فى كل العناصر الأساسية التى تتكون منها حياتنا ، فان مزاجنا الاجتماعى لا يجد أمامه الا فرصا نادرة يتدعم فيها ويقوى ، وتكون نتيجة ذلك حتما أن نميل الى عزلة تنظر بعين الشك الى كل ٢٦٨ ما يتعدى نطاق حياتنا العائلية على الأقل . والحق أن من أوضح السمات المميزة لروحنا القومية ، ضعف روح التضامن . فلدينا ميل واضح الى النزعة الفردية المتعصبة ، يجعل الواجبات التى تستلزمها الحياة الاجتماعية فى أعيننا عبئا لا يحتمل ، ويمنعنا من أن نشعر بلذتها ، وانه ليخيل الينا أننا لا نستطيع الاندماج فى مجتمع دون أن نقيد أنفسنا وننتقص من حريتنا . لذا لا نندمج فيها الا رغم أنفنا ، وعلى أضيق نطاق ممكن . وخير ما يفيدنا فى هذا الصدد أن نجرى مقارنة بين حياة طالب ألمانى ، وحياة طالب فرنسى .

ففى ألمانيا يقوم الطلبة بكل شيء جماعات : فهم يغنـون جماعة ، ويتنزهون جماعة ، ويلعبون جماعة ، ويمارسون الفلسفة أو العلم أو الأدب جماعة . كذلك تتكون كل أنواع الجماعات التى تناظر جميع الأوجه الممكنة للنشاط الانسانى . وهكذا يجد الشاب نفسه محوطا باطار على الدوام : فهو يفرغ لمشاكله الجدية مع الجماعة ، وينصرف الى لهوه مع الجماعة . أما فى فرنسا ، فالأمر على عكس ذلك : اذ كان المبدأ السائد الى عهد قريب هو العزلة . واذا كان الميل الى الحياة الجماعية قد بدأ يعود الى الظهور ، فما زالت بينه وبين العمق والقوة مراحل عديدة . ولا يختلف الحال بين البالغين عن الحال بين الشباب : فالعلاقات الاجتماعية الوحيدة التى نشعر نحوها بميل ما ، علاقات لا تمس حياتنا الا من الخارج ، ولذلك فنحن لا نرتبط معها الا بالجانب السطحى من ذاتيتنا . وفى ذلك ما يفسر لنا ما اكتسبته حياة « الصالون » عندنا من أهمية وما بلغته من ازدهار ؛ اذ أن هذه الحياة ، على أى حال ، وسيلة لاشباع — أو بالأحرى لخداع — هذه الحاجة الى التعلق بجماعة ، وهى الحاجة التى تظل كامنة فينا رغم كل شيء . وهل بنا من حاجة الى ايضاح عنصر الخداع فى هذا الاشباع ، بعد أن اتضح لنا أن هذا الضرب من الحياة المشتركة ليس الا لهوا لا تربطه بالحياة الجدية أية صلة ؟

٢٦٩ واذا كان علاج هذا الموقف أمرا لازما ، فليس معنى ذلك أن نعمل على بعث الجماعات الماضية ، أو أن نعيد اليها نشاطها الغابر ؛ اذ أن اختفاءها معناه أنها لم تعد تتمشى مع الظروف الجديدة للحياة الجمعية . وانما الواجب هو انشاء جماعات جديدة ، تتناسب مع النظام الاجتماعى الحالى ، والمبادىء التى يرتكز عليها . ولكن لنلاحظ ، من جهة أخرى ، أن الوسيلة الوحيدة لبلوغ هذا الهدف انما هى بعث روح التجمع من جديد . اذ لا يمكن خلق هذه الجماعات بالقوة والعنف ؛ بل لا بد لكى تبعث بعثا حقيقيا ، أن يستدعيها الرأى العام ، وأن يحس الناس الحاجة اليها ، وأن ينزعوا بأنفسهم الى التجمع . وهكذا يبدو أننا وقعنا فى دائرة لا مخرج منها : اذ أن هذه المجتمعات والجمعيات التى نفتقر اليها لا يمكن بعثها من جديد الا اذا ما تيقظت روح الجماعة والميل الى التجمع ؛ ولقد رأينا من جهة أخرى أن هذه الروح لا تكتسب الا بالمران داخل جماعات سبق تكوينها . فليس فى وسعنا أن نفكر

فى بعث الحياة الجماعية وايقاظها من سباتها الا اذا كنا نميل اليها ؛ غير أننا لا نستطيع أن نميل اليها الا اذا كنا نحياها ، ولذا كان وجودها ضروريا ٠ وهنا بالضبط تلعب المدرسة دورها الهام : اذ أنها ربما كانت الوسيلة الوحيدة التى تعيننا على الخروج من هذه الدائرة ٠ فالمدرسة ، فى الواقع ، جماعة حقيقية ذات وجود فعلى ، يساهم فيها الطفل بالطبيعة وبالضرورة ؛ وهى جماعة تختلف فى طبيعتها عن الأسرة ٠ اذ أنها لا تقوم ، قبل كل شىء ، على تقارب القلوب واندماج العواطف ، كما هو الحال فى الأسرة ؛ وانما تتمثل فيها — على صورة أولية بسيطة — كل ضروب النشاط العقلى ٠ وعلى ذلك ، ففى وسعنا أن نهتدى فى المدرسة الى الوسيلة التى ندمج بها الطفل فى حياة اجتماعية مختلفة عن حياته المنزلية ؛ وفى وسعنا أن نكسبه عادات تتأصل فى ٢٧٠ نفسه ويمتد تأثيرها الى مابعد فترة الدراسة ، حيث تدفعه دائما الى أن يشبعها بالقدر الذى تستحقه ٠ ففترة الدراسة اذن فترة حاسمة فريدة لا تعوض ، نستطيع فيها أن نؤثر فى الطفل ، دون أن تكون طبيعته قد تغيرت بعد تغيرا عميقا بفعل الثغرات القائمة فى نظامنا الاجتماعى ، أو استيقظت فيه مشاعر تجعل من الصعب اندماجه فى الحياة الاجتماعية ٠ فتلك أرض بكر يمكننا أن نغرس فيها بذورنا التى تنمو من تلقاء نفسها حالما تنبت جذورها فى تلك الأرض ٠ على أنى لا أعنى يقينا أن فى وسع المربى أن يصلح كل ما فسد ، وأنه ليس من الضرورى القيام بتشريعات جديدة تقتضى تدخل المشرع ٠ ولكن هذا التدخل لايكون مثمرا الا اذا ارتكز على حالة الرأى العام واستدعته حاجات يشعر بها الناس حقيقة ٠ فعلى الرغم من أن المدرسة ظلت فى جميع العصور عاملا هاما فى اذكاء روح الجماعة عند الطفل ، بحيث لايمكننا الاستغناء عنها الا بصعوبة ، وعلى الرغم من أن هذه هى وظيفتها الطبيعية التى يجب ألا تتخلى عنها مطلقا ، فان للخدمات التى يمكن أن تؤديها اليوم أهمية أجل وأعظم ، وذلك بالنظر الى الحالة الحرجة التى يمر بها مجتمعنا فى الوقت الحالى ٠

الدرس السادس عشر

البيئة المدرسية (خاتمة)

تدريس العلوم

---

٢٧١ أشرت فى نهاية الدرس السابق الى احدى السمات الخاصة فى روحنا القومية [1] ، وهى ضعف الروح الاجتماعية فينا . فحياة الجماعة لا تجذبنا بقوة ، بل انا لنشعر — على عكس ذلك — بثقل وطأة الالتزامات التى تفرضها علينا ، والقيود التى تحد بها من حريتنا . ونتيجة لذلك ، لم نعد ننـدمج طواعية فى جماعات الا بالجانب السطحى من ذاتيتنا ، أى أننا نعمل على الاقلال من هذا الاندماج بقدر طاقتنا . وان خير دليل على مدى ما نحس به من كراهية للجماعات التى تتوسط بين الأسرة والدولة ، هو كثرة العقبات التى كان يضعها قانوننا فى طريق تكوينها حتى عهد قريب . على أن هذه الصفة قد تأصلت فينا بوجه خاص لأنها ترتكز على أسباب تاريخية أعمق وأبعد غورا : فهى ترجع فى الواقع الى حركة التركيز وبعث الوحدة المعنوية التى بدأتها الملكية فى فرنسا ، بعد أن أيقنت من قوتها وأهمية الوظائف التى تقوم بها — وهى حركة تابعتها وواصلتها الثورة الفرنسية . اذ كان من الضرورى — لاظهار الوحدة التى تميز الشخصية المعنوية لفرنسا — أن يقف رجال الثورة فى وجه الانفرادية بجميع أشكالها ، سواء اختص ذلك بنظام القرى أو الأقاليم ، أو النقابات . وطبيعى أننا لا نرمى

٢٧٢ هنا الى اظهار الأسف على حركة تاريخية جعلت من وطننا أسبق بلدان أوربا وأكملها توحدا ، ما دامت المجتمعات كالكائنات الحية عامة ، يزداد تنظيمها رقيا بقدر ما تزداد توحدا . غير أن ذلك لا يمنع من القول بأن اختفاء هذه الجماعات اختفاء تاما ، دون أن تحل محلها جماعات أخرى من

---

(١) روح الفرنسيين القومية فى عهد دوركايم (المترجم)

نوع جديد ، قد أصاب الحالة المعنوية العامة فى الصميم . اذ أنه لما كانت الأوجه الأساسية للنشاط الانسانى تنمو فى هذه الظروف خارج حياة الجماعة ، فان الفرص التى تسمح للانسان بأن يحيا فى جماعة تغدو قليلة ؛ وحين يقل اندماج المرء فى الحياة الجمعية ، يقل ميله اليها ، ويقل احساسه بمزاياها ، بينما يزداد شعورا بوطأة هذه الحياة وثقلها . فأول ما يلزم اذن لامكان التعلق بغايات جماعية ، أن تنمو روح الجماعة . ولا بد من أجل التفانى فى خدمة جماعة ، أن يميل المرء الى حياة الجماعة .

والواقع أن الشعور بوجود هذا الفراغ وبخطورته قد بدأ فى الذيوع ، وها نحن أولاء قد أخذنا نشهد منذ عدة سنوات ازدهارا جديدا لجمعيات وسطى ، من أمثلتها النقابات فى الحياة الصناعية والتجارية والجمعيات والمؤتمرات العلمية فى الحياة العقلية ، وجماعات الطلبة فى الحياة الجامعية . بل ان هناك من يحاولون بعث الحياة الاقليمية بعد اختفائها ، وان كان مجهودهم هذا ينتهى عادة بالفشل ؛ فقد شاع الكلام عن اللامركزية فى المجموعات القروية وفى الأقاليم . ولكن مما يدعو للأسف أن معظم هذه المنشآت لم تقم الى الآن الا بقدر ما شاءت ارادة المشرع ، وذلك بغض النظر عما بين قيمة هذه المحاولات المختلفة من تفاوت ؛ فهى لم تندمج بعد فى السنن الشائعة اندماجا عميقا . وانما هى فى أغلب الأحيان تنظيمات خارجية الى حد كبير ، تشهد بما نحس به من حاجة الى التجمع ، ولكنها ٢٧٣ لا تحيا حياة عميقة متغلغلة فى نفوسنا . اذ أنها فى الواقع لا يمكن أن تغدو حقائق حية الا اذا ما أرادها الرأى العام ورغب فيها واستدعاها ، ومعنى ذلك أن تستعيد روح التضامن بعض ما كان لها من قوة ، لا فى بعض الأوساط المثقفة فحسب ، بل فى أعماق الكتل الشعبية . وهنا نجد أنفسنا ، كما وضحت فى الدرس السابق ، محصورين داخل دور لا مخرج منه . اذ أن الجماعات ، من جهة ، لا يمكن أن تقوم الا اذا استيقظت فينا روح الجماعة ، ومن جهة أخرى فان هذه الروح لاتستيقظ الا فى داخل جماعات وجدت من قبل . والوسيلة الوحيدة للخروج من هذا الدور ، هى أن تتلقى الطفل حين يغادر حياة الأسرة ويلتحق بالمدرسة ، فنبعث فيه الميل الى الحياة الجمعية . اذ أن المدرسة مجتمع ، وجماعة طبيعية يمكنها أن تكون

حولها كل الأنواع المتفرعة ، على شكل جماعات مستمدة منها ، فاذا ما اندمج الطفل فى خلال تلك الفترة الحاسمة فى تيار الحياة الاجتماعية ، فهناك أمل كبير فى أن يظل ماضيا فى هذا الاتجاه طوال حياته . واذا ما تكونت لديه عندئذ عادة الاشتراك مع الجماعة فى مختلف أنواع نشاطه ، فانه يحتفظ بهذه العادة فى حياته التالية لفترة الدراسة ؛ وعندئذ يكون عمل المشرع مثمرا بحق ، اذ أنه سيسير فى طريق مهدته التربية من قبل . ومن هنا كانت للمدرسة أهمية اجتماعية عظمى فى الوقت الحالى ، والى هذا يرجع ما يعلقه الرأى العام على المعلم من آمال : فتلك الآمال لاترجع الى ما يمكن تلقينه من ثقافة عقلية فحسب ، وانما يحس الرأى العام بأن تلك فترة فريدة، يمكن فيها احداث آثار فى الطفل لا يعوضها أى شىء آخر .

فكيف يجب أن تكون المدرسة ؟ وكيف يجب أن يكون الفصل حتى يفى بما نعلقه عليه من آمال ؟

ان المشكلة كلها تنحصر فى الاستفادة من ذلك التجمع الذى يجد فيه ٢٧٤ أطفال الفصل الواحد أنفسهم بالضرورة ، وذلك من أجل اشعارهم بالميل الى حياة جماعية أوسع نطاقا وأبعد عن الصلات الشخصية من تلك التى اعتادوها . على أن صعوبة المسألة ليست مما يستحيل التغلب عليه ؛ فالحقيقة أنه ليس من شىء أحب الى النفس من حياة الجماعة ، بشرط أن يعتادها المرء منذ نعومة أظفاره . والواقع أن حياة كهذه من شأنها أن تزيد من حيوية كل فرد : اذ تزداد ثقته بنفسه ، واعتداده بقوته ، عندما يشعر بأنه لم يعد وحيدا . وان فى كل حياة مشتركة عنصرا من الحماسة يلهب القلوب ويشحذ الهمم . ولنا فى الأقليات الدينية مثل طريف لذلك النوع من الشعور ، ولتلك الحيوية التى تضفيها جماعة محكمة الترابط على أفرادها . فحيثما يكون أحد المذاهب الدينية أقلية ، نراه مضطرا الى الانطواء على ذاته ، كيما يمكنه أن يناضل ضد العداء أو الكره السائد . فيحكم توثيق صلات التضامن بين أنصاره ، بينما يمضى ذلك التضامن فى طريقه بحرية اذا لم تكن أمامه قوى خارجية تناضل ضده ، فيؤدى ذلك الى تراخى النسيج الاجتماعى . واذا ما تزايد ذلك التركيز ، نتج عنه شعور بالطمأنينة ، يؤدى الى انتعاش القوى على نحو ما ، ويكون سندا

قويا للمرء ضد صعوبات الحياة . ولهذا السبب نجد أن الميل الى الانتحار داخل نطاق المذهب الدينى الواحد يزداد اذا كان هذا المذهب مذهب الغالبية العظمى من أفراد المجتمع ويقل اذا كان مذهب الأقلية . وهناك شعور باللذة حين يستطيع المرء أن يقول «نحن» بدلا من أن يقول «أنا»، لأن من يقول « نحن » انما يحس بأن من ورائه شيئا ما ، هو دعامة أو قوة يمكنه أن يركن اليها ، تفوق بكثير قوى الأفراد متفرقين . ويزداد هذا الشعور قوة بقدر ما يمكننا أن نقول كلمة « نحن » باطمئنان أكثر وثقة أكبر . وعلينا أن نلقن الطفل كيف يتذوق لذة هذا الشعور ، وأن نجعله ٢٧٥ يحس بالحاجة اليه . ونجاحنا فى هذا الأمر يصبح ميسورا ما دام الطفل أسهل تأثرا بهذا الشعور من البالغ فى نواح معينة . فالواقع أن العقبة الكبرى فى طريق هذا الاندماج والتآلف بين الضمائر ، فى ضمير مشترك واحد ، انما هو الشخصية الفردية . فكلما ازداد تحدد تلك الشخصية ووضوح معالمها ، ازدادت صعوبة اندماجها فى شىء غيرها . ولكى يجد المرء لذة فى قوله « نحن » لابد أن يجد لذة أقل حين يقول « أنا » . وأقل ما يقال فى هذا الباب انه بقدر ماتؤكد الأذهان الفردية ذاتيتها ، لا يمكن أن يقوم الا تضامن عظيم التعقيد ، يحتاج تنظيمه الى قدر من المهارة يسمح بالجمع بين الأفراد المختلفين ، مع تركه لكل منهم حريته الفردية . ولسنا هنا بصدد البحث عن كيفية التوفيق بين هذه الضرورات المتعارضة ، بل يكفينا أن نشعر بصعوبة الموضوع فى هذه الحالة . أما فى حالة الطفل فان تلك الصعوبة تختفى تماما ، اذ ليس لديه على الدوام الا شخصية سطحية ، غير مستقرة ، وذلك نظرا لصغر سنه . كما أن الصفات المميزة للفرد لم يصبح لها بعد تلك القوة التى تمكنها من أن تطغى على الصفات العامة للجنس ؛ ولذا لا تتطلب منه الحياة الاجتماعية أن يضحى بفرديته ، بل تعطيه أكثر مما تأخذ منه ، ومن هنا كانت فائدتها فى نظره أعظم . وحسبنا أن نتأمل ذلك التغير المعنوى الذى يطرأ على الطفل حين يدخل لأول مرة فصلا مدرسيا حيا منظما ، بعد أن كان قد تربى تربية فردية بين عائلته . انه ليغادره وقد تغير فيه كل شىء : فرأسه الشامخ ، ومحياه المتهلل ، وحديثه المتدفق الحار ، وتلك السورة الشاملة التى تتملكه

ــ كل هذا يشهد بأنه بسبيل أن يحيا لأول مرة حياة جديدة ، أعمق وأوسع نطاقا من حياته التى عرفها حتى ذلك الحين ، وبأنه سعيد بحياته الجديدة . ذلك بأنه لم يعد يعتمد فى حياته على نشاطه الخاص وحده ، وانما أصبحت هناك قوى أخرى صادرة عن بيئته المدرسية ، أضيفت الى قواه الخاصة ، كما بدأ يساهم فى حياة جماعية ــ وهذا هو ما يؤدى الى اعلاء شامل لكل كيانه . (والمفروض هنا ألا يكون المعلم من ذلك النوع الذى يأخذ على عاتقه تنغيص الحياة المدرسية ــ على أننا سنعود فيما بعد الى هذا الموضوع) .

٢٧٦

ولكن لا بد لكى ننتهى الى هذه النتيجة ، أن تكون الحياة فى الفصل جماعية بحق : أى أن على المعلم أن يحشد كل قواه لاستثارتها . ولابد أن يكون لكلمات : الفصل ، وروح الفصل ، وشرف الفصل ، معنى فى النفوس يفوق معنى التعبيرات المجردة . وانا لنعلم جميعا أن لكل فصل طابعه الخاص الذى يتسم به تلقائيا ، دون تدخل أحد ، وأنه له طريقته الخاصة فى الحياة ، وفى الاحساس والتفكير ، ومزاجه الذى يظل محتفظا به من عام لآخر . فالفصل كائن شخصى ، وفرد حقيقى ، يظل فى تناسق مع ذاته خلال السنين المتفرقة . فان قيل عن فصل انه جيد أو ردىء ، أو أن روحه رفيعة أو وضيعة ، أو أنه يتصف بالحماسة أو الحيوية ، أو أنه على عكس ذلك كسول متراخ ، فهنا يصدر الحكم على الشخصية الجماعية ، وتنسب تلك الصفات اليها . ولنلاحظ أن ما يقوم تلك الشخصية فيه ، انما هى الشروط التى تتوافر فى اختيار أفراده ، ومدى التجانس الأخلاقى والعقلى بينهم . وان الفصل ليختلف كل الاختلاف ان كانت العناصر التى تكونه ترجع الى أصل واحد ، عنه اذا كانت ترجع الى أصول مختلفة (مثال ذلك : فصول الرياضيات الأولية [1] . وكل ما نريد أن نؤكده هو أن تلك الحياة الجمعية التى تنبعث من تلقاء نفسها ، وتنتج عن تبادل الأفكار والمشاعر بين الأطفال المتجمعين ، انما تنشأ مصادفة واتفاقا . فمن الممكن أن تنشأ عن جماعة يشترك أفرادها فى مشاعر شريرة ، أو تنشأ عن جماعة

---

(١) فصول يتلقى فيها الطلبة علوم الرياضة ، وكانت بحسب نظامها فى عهد دوركايم تجمع تلاميذ غير متجانسين . (المترجم)

يشترك أفرادها فى أفكار نبيلة وعادات طيبة • والى المعلم وحده ترجع القدرة على توجيه الفصل الوجهة السليمة • فكيف يستطيع الوصول الى هذا الغرض ؟

٢٧٧ من الواجب ولا شك أن نحذر من الظن بأن من الممكن أن يوجه الفصل ويشكل حسبما يشاء المعلم ـ وذلك هو حاصل ما قلناه منذ برهة • فليس فى وسع المعلم أن يخلق روح الفصل ، أكثر مما يستطيع ملك أن يخلق روح أمة • فان الطريقة التى يتكون بها الفصل ، كما قلنا فى الفقرة السابقة ، تحدد صفاته بعض التحديد • ولذا نرى أنه بينما يحمل كل فصل من الفصول التى يديرها معلم واحد الطابع الخاص لذلك المعلم ، فان كلا منها يختلف مع ذلك عن الآخر • فهناك اذن حياة جمعية تلقائية يستحيل خلقها من العدم ، ولا يمكن تعويضها بغيرها من الوسائل• وانما يقتصر دور المعلم على التوجيه ولهذا التوجيه على الرغم من ذلك أهميته الكبيرة • فعمله ينحصر بخاصة فى خلق مناسبات عديدة يكون من الممكن فيها تبادل أفكار ومشاعر مشتركة تبادلا حرا، واستخلاص النتائج المترتبة على هذا التبادل وتنظيمها وتحديدها • أما وسائله الى تلك المهمة، فهى منع المشاعر السيئة من الذيوع ، ووضع حد لانتشارها ، وتقوية المشاعر المضادة بكل ما يملكه من سلطة ، واستغلال ما يقع فى الحياة المدرسية من حوادث ، من أجل ايقاظ تلك المشاعر النبيلة ، حتى تعلق فى النفوس وتغدو تقاليد راسخة• وبعبارة واحدة ، عليه أن يستغل كل ما من شأنه أن يبعث شعور أطفال الفصل الواحد معا فى حركة مشتركة ؛ أما المناسبات الملائمة لبلوغ هذا الهدف فانها تعرض بكثرة لكل من يسعى اليها • فقد تكون فى عاطفة مشتركة تنتاب الفصل بأكمله عند قراءة قصة مشوقة ؛ وقد تكون فى حكم يصدر على شخصية ، أو مناسبة تاريخية ناقش الجميع قيمتها الأخلاقية وأهميتها الاجتماعية ؛ أو قد تكون حركة تقدير أو تأنيب أثارتها واحدة من آلاف الحوادث التى تحفل بها حياتهم المشتركة ، كخطأ يرتكب أو صنيع يستحق الثناء • بل لقد بلغ الأمر أن اقترح البعض احالة الفصل الى نوع من المحكمة ، تحكم على سلوك

٢٧٨ أعضائها ، ويرأسها المعلم • وقد نرى فى تلك الفكرة تعارضا مع الدور

المسيطر الذى يجب أن يقوم به المدرس فى الحياة المعنوية للفصل ، غير أن علينا أن نلاحظ ، من جهة أخرى ، أن فصلا يقيم العدالة فيه المعلم وحده ، دون أن يتفق حكمه مع الرأى المشترك ، هو أشبه بمجتمع يفرض فيه الحكام عقوبات على أفعال لايراها الرأى العام تستحق العقاب — وعندئذ لن يكون لتلك الأحكام أثرها ونفوذها ، واذن فلا بد أن يعرف المعلم عند ما يعاقب أو يكافىء ، كيف يجعل الفصل يجمع على حكمه ، ومن هنا نرى مدى تعدد مصادر الحياة الجمعية فى الفصل ، ولكن اذا ما اختفت مختلف العواطف التى تنتشر على هذا النحو فى تلك البيئة الصغيرة ، بعد لحظة دون أن تترك أثرا منها ، فان تلك الحياة الجمعية تصبح من الاضطراب وعدم الاستقرار بحيث لا تستحوذ على الطفل بقوة ، ولذا يجب ألا تظل المشاعر الجمعية للفصل مقتصرة على حالة المؤثرات العابرة ، دون أن تربط ما بين التلاميذ ، ودون أن يكون لها تأثير فى المستقبل ، وانما لا بد أن يتبقى منها شيء يظل ثابتا ، ويذكر الطفل بها دائما ، ففى الأفكار التى تثيرها قصة تاريخية ، أو حادث مدرسى ، هناك دائما شيء يتعدى نطاق الحالة الخاصة التى قيلت فيها ، فهناك استنتاج عام يستخلص منها ، ولا بد من استخلاصه وتثبيته فى الأذهان ، وعندئذ يشعر التلميذ بأن ما استمع اليه أو شاهده ليس مجرد سلسلة من الحوادث المنفصلة ، وانما حياة متصلة لها وحدتها ، ثم آنه ستتكون لديه عندئذ عادة اجتماعية أصيلة ، هى أن يعتاد فى مستقبله أنواعا من السلوك أو الرأى تصدر عن الجماعة ، وعلى هذا النحو تتبلور المشاعر الجماعية على صورة أمثال شعبية ، وحكم أخلاقية أو تشريعية ، وكذلك يجب أن يكون لكل فصل قانونه الصغير الذى يتكون من قواعد تصدر ٢٧٩ خلال الحياة اليومية ، وتعد بمثابة تلخيص مركز لتجاربها الجمعية ، وانا لنستطيع أن نتبين فى ثنايا تلك الحكم روح المعلم وروح الفصل بوضوح ، كما تتضح روح الشعب من قانونه ، ومن حكمه المألوفة وأمثاله السائرة ،

وهناك وسيلة أخرى تعين بدورها على ايقاظ الشعور بالتضامن فى الطفل ، هى استخدام العقوبات والمكافآت الجمعية بطريقة معتدلة معقولة ، حقا ان فكرة كهذه ، ستصطدم حتما بأحكام شائعة : اذ يبدو من المسلم به أن كل مسئولية لابد أن تكون بالضرورة فردية ، على أن المسئولية الفردية بالمعنى

الدقيق ، لا يكون لها مبرر الا حيث يكون الفرد وحـــده هو القائم بالفعل ولا أحد غيره . ولا شك أنه يكاد يكون فى حكم المحال ألا يكون للجماعة التى نشترك فيها أثر — قل أم زاد — فى كل ما نفعله وبالتالى ألا تشاركنا المسئولية . فمزاجنا الشـــخصى ، والأفكار والعادات التى فرضـــها علينا تعليمنا ، كل هذا ليس من عملنا نحن ، فلا يصح أن ننظر اذن الى المسئولية الجمعية على أنها ظاهرة عفاها الزمان ، أو أنها من ذكريات عهود مضت بلا رجعة . وانما الواجب ، بعكس ذلك ، أن تشعر الجماعة بأسرها بالدور الذى تقوم به فى التكوين الأخلاقى لأفرادها . وان ما يصح على المجتمع المدنى لينطبق بحذافيره على الفصل؛ بل انه ليبدو هنا — نتيجة لصغر أبعاد المجتمع المدرسى ، وللتقارب الناشيء عن ذلك ، ولتجاور كل فرد مع الباقين — أن ظواهر التماس والتقارب الاجتماعى أســـهل بكثير ، وأن أهمية المسئولية الجمعية ، تبعا لذلك ، أعظم منها فى أى مجتمع آخر . فكم من أعمال مستحسنة أو مستقبحة تحدث فى المدرسة نتيجة لحالة عامة لا يمكن أن يلام عليها فرد بذاته . فقد ينتاب الفصـــل هياج عام يستتبع خروجا عاما عن كل نظام ، ٢٨٠ ويبدو غالبا على أوضح صورة حتى لدى أولئك الذين كان لهم أقل دور فى اثارته . فالميل حين يتردد صداه فى نفوسهم ، يتضخم ويتسع مداه ، وان لم يكن فى نيتهم البدء به أصلا . وهؤلاء هم أكثر التلاميـــذ تعرضا للعقاب ، وان لم يكونوا أكبر المذنبين . وعلى العكس من ذلك ، قد ينشأ فى الفصل جو عام من الصحة الأخلاقية ، يعين على تنشئة تلاميذ صالحين ، وان لم يكن لهم شخصيا الفضل فى ذلك ، وانما يساهم كل منهم فى خلق ذلك الجو ، فمن الطبيعى اذن أن يكون للجزاءات الجماعية مكانتها الهامة فى حياة الفصل . وهل يستطيع المرء أن يجد وسيلة أقوى مفعولا من ذلك لاكساب التلاميذ الشعور بالتضامن ، الذى يجمع بينهم وبين رفاقهم ، ولتعليمهم معنى الحياة المشتركة ؟ الحق أنه ما من شيء يمكنه اخراجهم من عزلتهم الفردية الضيقة ، أكثر من اشعارهم بأن قيمة كل منهم ترتبط بقيمة الجميع ، وبأن أفعالنا لها فى الوقت نفسه أسباب ونتائج تتعدى نطاق شخصيتنا الفردية . فتلك خير وسيلة لاشعارنا بأن الفرد منا ليس كلا يكتفى بذاته ، وانما هو جزء من كل يحيط بنا ، ويتغلغل فينا ، ولا يسعنا الا أن نعتمد عليه فى كل شيء .

على أن هذا المبـدأ يتطلب ، بعد الأخذ به ، أن يطبق بحكمة وتميـيز . فلسنا نرمى الى أن يشاطر الفصل المذنب مسئوليته فى كل خطأ فردى ، لأن المسئولية الجمعية ضئيلة الأثر فى كل فعل خاص ، اذا ما نظرنا اليه بمعزل عن كل ما عداه من الأفعال . وهى ، فى الواقع ، لا تظهـر بحق الا فى مجموع الأفعـال التى يأتيها الجميع خـلال فترة محددة من الزمان ، وفى الجو العام للفصل . ولا بد لتذوقها وحسن تقـديرها من أن تقوم فى فترات منتظمة بتصفية الحساب الأخلاقى — ان جاز هذا التعبير — لا بالنسبة الى فرد معين، ٢٨١ وانما للفصل من حيث هو جماعة ، وأن نحكم عليه فى مجموعه ، ونبنى على هذا الحكم جزاءات محددة . فمن الممكن مثلا أن يقوم المعلم فى كل أسبوع بحساب شامل لكل ماتم أداؤه من خير أو شر ، وأن يحصى الملاحظات التى عرضت فى كل يوم من أيام الأسبوع — وبناء على النتيجة العامة لذلك الاحصاء ، يمنح الفصل كله ، أو يمنع عنه ، مكافأة معينة ، أو لعبـة مفضلة ، أو تسلية محبوبة ، أو مطالعة أو نزهة ... عندئذ تكون المكافأة موجهة الى الجميع ما دام الكل قد استحقوها ، دون تميز بين الأفراد . ولست أرمى ها هنا الى أن أقوم بعرض مفصل للقواعد التى يجب أن يتم بها تقدير هذه المسئولية الجمعية ، أو أن أشرح باسـهاب الطريقة التى تحسب بها الدرجات للأفعال الحسـنة والأخطاء المشتركة من حيث أهميتها وخطـورتها (أى من حيث الكيف) ، ومقدار مانحسبه من درجات على كثرتها وتكرارها (أى من حيث الكم) ؛ فتلك كلها مسائل تحل عمليا بسهولة . وانما المهم أن يشعر الطفل تماما فى كل لحظة من حياته ، بأنه يعمل من أجل الجميع ، وبأن الجميع يعملون من أجله . وان وجود تلك المكافآت الجمعية التى يستطيع المعلم منحها أو منعها تبعا للظروف يمكننا من حل مشكلة من المشاكل الخلقية التى تظهر فى أفق المدرسة والتى كثيرا ما يرتبك فى حلها ضمير المعلم : تلك هى مشكلة ما اذا كان من الواجب معاقبة فصل بأسره على خطأ ارتكبه فرد واحـد ، عند ما لا يكشف المذنب الحقيقى عن شخصيته . فترك الخطأ بلا عقاب أمر سيىء العواقب، وعقاب الأبرياء فيه قدر كبير من القسوة . وعلى العكس من ذلك ، نجد أنه من الطبيعى جدا أن يحل المعلم تلك المشكلة بأن يمنع عن

الجميع مكافأة لا يمنحها عادة الا اذا سار كل شيء فى مجراه الطبيعى . فالحرمان من مكافأة جماعية هو خير جزاء على ذنوب نجهل مقترفيها .

فالأفكار المشتركة ، والمشاعر المشتركة ، والمسئولية المشتركة — ذلك بلا شك هو ما تدعم به الحياة الجمعية فى الفصل . غير أن الفصل جماعة من الصغار فى سن واحد وجيل واحد . أما المجتمع فهو ، بعكس ذلك ، يشمل دائما أجيالا عديدة تضم بعضها الى بعض . فعندما ندخل فى معترك الحياة نجد حولنا مجموعة من الأفكار والمعتقدات والعادات كان غيرنا يسلم بها ويمارسها من قبلنا ، هى تراث أجدادنا الذى سيظل كما هو دون أن يعتريه أى تغير ، فى خلال حياتنا الفردية . وهذا هو ما يربطنا لا بمعاصرينا فحسب ، بل بأسلافنا . وهكذا نشعر بأن هناك قوة لا شخصية أعلى منا ، وجدت من قبل أن نولد ، وستظل قائمة من بعدنا ، ونخضع لتأثيرها فى كل ما نفعله — تلك القوة هى المجتمع . وبدون هذا الشعور بالرابطة التى تجمع ، على هذا النحو ، بين مختلف الأجيال ، وتجعل منها مراحل متتابعة لتطور كائن واحد ، ألا وهو الكائن الجماعى — بدون هذا الشعور يضطرب التضامن الاجتماعى الى أبعد حد ، ما دام من المؤكد أنه لن يدوم الا جيلا واحدا ، وأن عليه أن يتشكل من جديد فى كل جيل تال . فمن المستحسن اذن أن يشعر الطفل بدوره ، وهو يستهل حياته فى الفصل ، بأن الجماعة التى يشترك فيها لم تكون ارتجالا فى تلك اللحظة ، وانما يحس بأنه يدخل بيئة معنوية تكونت من قبل ، ولا يرجع تاريخ قيامها الى يوم افتتاح الدراسة . وقد يكون من المفيد لبلوغ هذا الهدف أن يحتفظ كل فصل بذكريات معينة للأجيال السابقة : فكراسات الشرف ، التى تجمع فيها أحسن التمرينات التى أداها التلاميذ السابقون ، هى وسيلة لربط الحاضر بالماضى . ومن الممكن كذلك جمع سجل لكل الحوادث التى اتسمت بها حياة الفصل فى الأعوام السابقة : كالأفعال الطيبة ، والمكافآت التى استحقها أصحابها لأعمال نادرة ، والحفلات الاستثنائية الخ .... وبالاختصار ، فلا بد أن يكون لكل فصل تاريخه الذى يدل على أن لديه ماضيا ، ويعرف أفراده كنه ذلك الماضى . ومن الضرورى لهذا السبب ذاته ، أن يكون كل معلم متتبعا لما جرى فى الأعوام الماضية للفصل الذى يعهد اليه به ، وأن يكون على علم بتاريخه ، وألا يجهل

تلاميذه والحوادث الرئيسية فى حياتهم المدرسية . فبهذه الوسيلة لا يشعر التلميذ فى نهاية كل عام بأن هناك رابطة انفصمت ، ولا يحس فى بداية كل عام بأن هناك رابطة ستخلق من جديد ، ولن تدوم بدورها الا فترة قصيرة. وانما يحس بأن المدرسة بأسرها ، ومجموعة الفصول التى تنقل بينها ، تكون كلا متصلا ، وتجمعها بيئة معنوية واحـدة . كما يحس أيضا بأن هناك ما يستند اليه وينتسب له ، وبهذا يتغلغل فيه الشعور بالتضامن . وصحيح أن البعض قد اقترح أحيانا ، من أجـل القضاء على الانقسام والانفصال بين مراحل الحياة الدراسية ، أن يظل المعلم نفسه مع الفصل نفسه فى انتقاله من مرحلة دراسـية الى أخرى ؛ وتلك وسيلة تلجأ اليها بالفعل بعض معاهـد التعليم . غير أننا قد نبهنا من قبل الى مضـارها وأخطارها . فسلطة المعلم تكون طاغية لو ترك الفصل خاضعا له فى خلال مراحل تعليمه جميعا . فيجب اذن أن يتعاقب المعلمون المختلفون على الفصل الواحـد حتى نضمن بذلك عدم استئثار أحدهم بالنفوذ ، فيؤدى ذلك الى محو شخصية الطفل . على أنه لا بد من جهة أخرى ، ألا تكون آثار المعلمين المتعاقبين مضادة بعضها لبعض ، وانما يجب وجود رابطة بينها على نحو ما ، ولا بد أن يشعر الطفل باستمرار التأثير الذى يخضع له ، بالرغم من تنوعه . وعلى ناظر المدرسة ، بوجه خاص ، أن يكفل ذلك التأثير المتصل ؛ وليس معنى ذلك أن يخلقه من العدم ، ويفرضه بقوة سلطته ، وقد رأينا بالمثل أن المعلم لا يستطيع أن يخلق روح الجماعة المدرسية من العـدم . وانما يجب عليه أن يقوى الاتصال بين مختلف المعلمين ، وأن يحول دون أن يعتقد كل منهم بأن محاولته كل يكتفى بذاته ، بينما هى فى الواقع ليست الا استمرارا لمحاولات سابقة ، وتمهيـدا لمحاولات لاحقة ،كلها مماثلة لها . وبالجملة ، فعليه مهمة تمثيل روح المدرسة ووحدتها المعنوية ،كما أن على المعلم أن يمثل روح الفصل ووحدته المعنوية .

٢٨٤

ففى المدرسة اذن كل ما يوقظ فى الطفـل روح التضامن ، ومعنى حياة الجمـاعة . ولكن اذا كان على الحياة الجماعية التى يحياها الطفل أن تنقطع فجأة فى اللحظة التى يبارح فيها التلميذ فصله الأخير ، واذا كان بعد خروجه من تلك البيئة الاجتماعية المقفلة ، والتى كان يحتمى بها فى خلال طفولته ، يجد نفسه وقد ألقى به فجأة فى عزلة المجتمع الكبرى ، فقـد يخشى من أن

تندثر بذور الروح الاجتماعية التي غرستها فيه المدرسة ، وأن تذروها الرياح الباردة الهوجاء التي تعصف بتلك الأصقاع الاجتماعية الشاسعة . ومن حسن الحظ أن المجتمع المدرسي قد شعر من تلقاء ذاته ، وذلك منذ فترة معينة ، بالحاجة الى أن يتشعب الى فروع تضمن لذلك النوع من الحياة الاستمرار حتى بين مجتمعات البالغين . وتتمثل هذه الشعب في أوجه النشاط الاجتماعي التالية للدراسة ،كجمعيات الخريجين ، وجمعيات التوجيه والقيادة ، حيث يتلاقى السابقون والحاليون وتجمعهم حياة واحدة . فتلك الجماعات لا تكون مدارس ممتازة لتلقين الفضائل المدنية فحسب ، بل ان لها ذلك الفضل الذي لا يقدر وهو أن تقدم للتلميذ وقت مغادرته المدرسة جماعة جديدة ترحب به وتضمه اليها ،وتكون له سندا وملاذا ، وبالاختصار تمكنه من أن يتخلص من تأثير العزلة المعنوية البالغ الضرر . ويمكن القول ، بوجه عام ، ان كل ما يعمل على تقوية الصلات بين الأجيال المتوالية (وذلك هو ما تقوم به أوجه النشاط التالية للدراسة) له أجل فائدة اجتماعية .

وصحيح أن لكل جيل مزاجه الخاص ، وطريقته الخاصة في التفكير والشعور ، وحاجاته وأمانيه الخاصة . فتلك ظاهرة مازالت أسبابها مجهولة الى حد كبير ، ٢٨٥ وان لم يكن لانكارها من سبيل : ومن أمثلتها التغيرات التي تطرأ على لغة كل جيل ، وتغيرات الذوق والاحساس الفني والمعتقدات الفلسفية . وانا لنرى جيلا من الميالين الى فكرة العالمية ، يعقبه جيل متحمس للوطنية المتعصبة ، أو بالعكس . ونرى تشاؤما يتلوه تفاؤل ، وتزمتا دينيا يعقبه استهتار ، وهكذا ... ومثل هذا الانفصال المعنوي بين الأجيال يهدد اذن بأن يحيل التطور الاجتماعي الى سلسلة من الأحداث المتقلبة ، والسورات المضطربة التي تفرض على التاريخ أكثر الاتجاهات اختلافا ، وذلك اذا لم تتخذ الاحتياطات الكفيلة بأن تقرب بين الأجيال المختلفة في أقرب وقت وعلى أكمل وجه ممكن ، بحيث تتداخل تلك الأجيال بعضها في بعض ، وتطوى بذلك تلك المسافة المعنوية التي تفصل بينها .

٢ — الأثر العام للتدريس

رأينا فيما تقدم كيف أن فى وسع المدرسة ، لمجرد كونها جماعة قائمة ، أن تربى فى الطفل عادات حياة الجمـاعة ، والحاجة الى التعلق بقوى جماعية . ولكن هناك بجانب ذلك الأثر العام ، أثرا آخر من شأن المدرسة أن تؤديه فى هذا المجال ذاته ، وذلك عن طريق مختلف العلوم التى تدرس فيها .

ولا شـك أنه مما قد يبدو لأول وهلة داعيا الى الدهشـة ، أن يكون للتدريس نصيب يؤديه فى مجال التربية الأخلاقية . فالواقع أن مجال التدريس نظرى خالص ، بينما مجال الأخلاق يتصل بالنشاط العملى . غير أن الحقيقة هى أن سلوكنا يتحدد تبعا للطريقة التى تتصور بها الأشياء التى تقع فى نطاق نشاطنا . فما دمنا كائنات عاقلة ، فإن أخلاقنا — لهذا السبب وحده — لها أسس عقلية . ويظهر ذلك خاصـة فى صلتنا بالحقيقة الاجتماعية : فالطريقة التى ننظر بها الى تلك الحقيقة تتحكم فى مدى تعلقنا بها ، اذ أن مدى تعلق المرء بشىء يتوقف على فكرته عنه . ومن المعلوم أن تلك النظرة الى الحقيقة ٢٨٦ الاجتماعية انما هى شىء نظرى ، تساهم العلوم المختلفة فى تكوينه . فتدريس العلوم الطبيعية يقوم بذاته بوظيفة هامة فى تشكيل تلك النظرة العامة .

والحق أن هناك نزعة معينة تعد عقبة كبرى فى طريق نمو مشاعر التضامن ، ويستطيع تدريس العلوم بوجـه خاص أن يقضى عليها : تلك هى ما يمكن تسميته بالمذهب العقلى التبسيطى (Le Rationalisme Simpliste) . وتتميز تلك النزعة العقلية باتجاه أساسى يتلخص فى أنه ما من شىء حقيقى فى هذا العالم ، الا ما هو بسيط غاية البساطة ، وما بلغت صفاته وخصائصه من القلة حدا يمكن العقل من ادراكه فى أول لمحة ، ويجعل تصوره فى التو واضحا ومشابها لتصورنا الحقائق الرياضية . فليس فى وسع المرء ، من وجهة النظر هذه ، أن يوقن بأنه بازاء عنصر حقيقى من الواقـع الا اذا أدرك ذلك العنصر فى وضوح عن طريق الحدس المباشر ، وبحيث لا يداخل هذا الادراك أى غموض أو اضطراب . ومن هنا قيل ان ما هو حقيقى فعلا من الأجسـام ليس الا

الذرة ، الذرة البسيطة التى لا تتجزأ ، والتى خلت من كل لون وطعم وصوت وشكل وأبعاد ، والتى هى تحديد للمكان المجرد فحسب . وحينئذ ، ما ذا يكون من أمر تلك الصفات المعقدة العديدة ، كصفات الصوت والطعم والشكل الخ ... وهى التى لا ندركها مطلقا الا باحساسات مختلفة مضطربة ؟ انها لا تعدو — فى عرف هذا المذهب — أن تكون مجرد مظاهر راجعة الى سوء طريقة ادراكنا للأشياء . فحينما ندركها عن بعد ومن الخارج ، عن طريق الوسائط الحسية ، تبدو لنا أولا سديما لا يمكننا أن نميز فيه أى شيء محدد . فاذا ما أخضعناها للتحليل العقلى ، تمزق ذلك الحجاب المضلل ، وانقشع ذلك السحاب الذى يحجب الحقيقة ، والذى لا ينتج فى الواقع الا عن طريقتنا الخاصة فى الادراك ؛ وعندئذ تنحل تلك الكتلة التى لا تتجزأ ولا تتميز ولا تظهر بوضوح ، والتى كنا ندركها حتى ذلك الحين ، الى مجموعة من العناصر يتميز كل منها عن الآخر ، وتتصف بالبساطة التامة . ولن يكون لدينا ، بدلا من ذلك التركيب المعقد من الخصائص ، التى يتداخل بعضها فى بعض ، الا نسقا من النقط الرياضية . هذا الاتجاه هو باختصار الاتجاه الذى كان ديكارت فى العصور الحديثة أكبر ممثل له ، وأوضح معبر عنه . والحق أننا نعلم كيف أن ديكارت لم يكن يعترف بأى شيء حقيقى الا ما أمكن أن يكون موضوعا لفكرة واضحة ، يبلغها العقل مباشرة ، وكيف أن البداهة والوضوح لا تنطبق فى رأيه الا على كل ما يتصف بالبساطة الرياضية .

ولو ظلت تلك النزعة العقلية محصورة فى دائرة العلماء والفلاسفة لما تعرضنا لها هنا بالكلام . ولكن هذا المذهب التبسيطى قد غدا ، بفعل عوامل متعددة ، عنصرا أساسيا فى الروح الفرنسية . وعلى الرغم من أن تلك الطريقة فى النظر الى الأشياء نظرية — من حيث المبدأ ، فقد كان لها من قبل ، ولا زال لها ، أصداء هامة فى المجال العملى ، وخاصة فى مجال الأخلاق . والحقيقة أن المجتمع انما هو كل ، عظيم التعقيد والتركيب . فاذا ما طبقنا عليه مبدأ المذهب العقلى التبسيطى هذا ، لوجب علينا أن نقول ان هذا التعقيد والتركيب ليس فى ذاته شيئا ، وليس له من الحقيقة نصيب ، وأنه ما من شيء حقيقى فى المجتمع الا وهو بسيط ، واضح ،

يتمثله العقل بسهولة . فاذا ما تبين لنا أن الشيء الوحيد الذى يفى بهذه الشروط هو الفرد ، لكان معنى ذلك أن الفرد هو الحقيقة الوحيدة فى المجتمع — وهذا يعنى أن المجتمع ليس شيئا فى حد ذاته ، وأنه لا يمثل حقيقة قائمة بذاتها ، فريدة فى نوعها ، وانما هو اسم جامع يشير الى مجموع أفراده فحسب . وعندئذ تفقد أفعالنا الأخلاقية كل موضوع لها . فلابد ، كيما يتعلق المرء بالمجتمع، وكيما يتفانى فى خدمته ، ويتخذه غاية لسلوكه ، لابد أن يكون هذا المجتمع شيئا يزيد عن مجرد الكلمة واللفظ المجرد ، وأن يكون حقيقة حية تسرى فيها حياة من نوع خاص ، متميزا عن حياة ٢٨٨ الأفراد الذين يكونونه . وبهذا الشرط وحده يمكن المجتمع أن يخرجنا من عزلتنا وبالتالى أن يكون هدفنا الأخلاقى . وهكذا تتبين الى أى حد تؤثر تلك الطريقة الفاسدة فى ادراك الواقع على فعلنا ، والى أى حد يكون من الضرورى القضاء عليها، وهذا هو ما يعيننا تدريس العلوم عليه ؛ وسنرى وسائله فى تقديم ذلك العون .

الدرس السابع عشر

تدريس العلوم (خاتمة)

٢٨٩ أوضحت فى الدرس السابق كيف أن هناك طرقا معينة لادراك الأشياء ، ووجهات نظر عقلية معينة ، يمكنها أن تؤثر فى النظام الأخلاقى للشعوب والأفراد . ويتمثل ذلك بوجه خاص ، فى تلك النزعة العقلية الخاصة التى أسميتها المذهب العقلى التبسيطى ، والتى تقول بوجه عام اننا نحسن فهم الأشياء بقدر ما تكون بسيطة . فاذا كنا نصل الى فهم كامل لموضوعات الرياضة ، فما ذلك الا لأن بساطتها تامة . أما المركب فهو بعكس ذلك ، لا يمكن أن يتصوره العقل ، من نواحى تركيبه ، الا على نحو مضطرب غامض . ومن هنا جاء المرل الى سلبه كل حقيقة ، وجعله مجرد مظهر واهم، ناشىء عن خداع ليس له من سبب سوى ضعف ملكاتنا العقلية . فالمركب لا يتبدى لنا مركبا الا لأننا نسىء لأول وهلة ادراك العناصر البسيطة جدا، التى يتركب منها . أما هو فليس ، فى الحقيقة ، الا مركبا من بسائط ، وذلك من شأنه أن يمحو أصلا مسألة معرفة الطريقة التى يمكن أن يترجم بها الى لغة عقلية يفهمها الذهن . وعلى هذا النحو رأينا أن ديكارت مثلا يؤكد أن كل الكيفيات الثانية للمادة ، من شكل ولون وصوت الخ ... ، ليس ٢٩٠ لها أى أساس فى عالم الحقيقة ؛ فليس من شىء حقيقى سوى الامتداد الرياضى ، وما الأجسام الا مركبات من أجزاء امتدادية فحسب .

ولو اقتصر هذا الفهم على بعض الفلاسفة لما عرضنا له ها هنا ؛ ولكنه قد تأصل بعمق فى روحنا القومية ، وانتهى به الأمر الى أن غدا واحدا من السمات المميزة للروح الفرنسية ، حتى هذه السنوات الأخيرة على الأقل . وقد رأينا منذ قليل أن ذلك الطابع فى التفكير قد بلغ مداه من التنظيم ودقة المنهج عند المدرسة الديكارتية . وفى وسعنا أن نقول بوجه عام ان الفرنسى ، الى درجة ما ، ديكارتى عن وعى أو غير وعى . فالحاجة الى

التميز والوضوح ، التى تتسم بها روحنا القومية ، تجعلنا نميل فى الواقع الى أن نصرف أنظارنا عن كل ما يبلغ من التعقيد حدا يجعل من الصعب على العقل أن يتمثله على صورة أفكار متميزة . وطبيعى أن ما نميل الى أن نصرف عنه أنظارنا نميل أيضا الى انكاره . والحق أن لغتنا ذاتها ، لم تخلق لكى تعبر عن تلك الصفات الغامضة للأشياء ، التى نستطيع حقا أن نشعر بها ، ولكن لا يمكننا فهمها فهما واضحا . ونظرا لأن هذه اللغة تحليلية ، نراها لا تعبر الا عن الأشياء التى حللت ، أى تفككت الى عناصرها البسيطة ، وهى تشير الى كل منها بكلمة دقيقة ، وتوضح معناها الخاص بها ، والذى لا يشترك معها فيه شىء . أما الوحدة المعقدة الحية التى تكونها عناصر الحقيقة العينية عندما تضم بعضها الى بعض ، وتتداخل بعضها فى بعض ، فهى خارجة عن نطاق اللغة ، ما دامت خارجة عن نطاق التحليل . فما تسعى اليه اللغة هو البسيط ، ومثلها الأعلى هو أن تكون لديها كلمة واحدة فقط لكل جزء لا يتجزأ من الحقيقة ، وأن تعبر عن الكل الذى يكونه كل شىء بمجرد الجمع الآلى بين تلك الألفاظ الأولية . أما عن

٢٩١ المظهر الذى يتخذه هذا الكل من حيث هو كل، ومايكون وحدته واتصاله وحياته ، فهذا ما لا تعنى اللغة به الى حد بعيد . والى هذا ترجع الصفة التجريدية لأدبنا : فقد اقتصر شعراؤنا وكتابنا الروائيون والأخلاقيون مدة طويلة على أن يصوروا لنا الانسان فى صورة عامة ، أى على أن يصوروا لنا أكثر ملكات النفس الانسانية تجردا . فلم يكن الأبطال الذين أبدعهم خيال شعرائنا الدراميين شخصيات محددة ، لها صفات عديدة متقلبة ، متناقضة ، متداخلة بعضها فى البعض ، وتبلغ من الكثرة حدا لا يمكن معه القيام بأى احصاء تحليلى لها ، وانما كان كل من هؤلاء الأبطال يمثل عاطفة محددة تتجسد فى شخصية تاريخية أو خيالية . واذا نظرنا الى الأمر فى جوهره ، وجدنا أن الفرد الحقيقى ، أى الفرد الذى يتمثل فى كل منا ، انما هو عين التعقيد والتركيب . ففى كل منا تكمن قوى ، وخصائص لانهائية، بعضها بلغ مرتبة التحقق الفعلى، وبعضها موجود بالقوة فحسب، والبعض الثالث ما زال فى طور النشأة والتكون ، يتوسط بين النوعين الأولين ؛ على حين أن الانسان العام ، على عكس ذلك ، بسيط ضئيل الصفات الى

أبعد حد ، ما دام تكوينه قد استوجب منا أن نجرد الواقع تجريدا منهجيا من صفاته . وهكذا يندر أن نشعر من وراء تلك المشاعر البسيطة المجردة التي يصورها لنا كتابنا ، بتلك الأعماق السحيقة التي نلمسها وان لم نكشفها بعد ، كما تظهر في قطعة أدبية مثل فاوست لجيته (Goethe) ، أو هاملت لشكسبير . فكل شيء لدى كتابنا يقع في وضح نهار الوعي الشاعر بذاته ، وكل شيء عندهم تام الوضوح . بل انا قد نجد بسهولة في العلم ذاته شواهد واضحة على هذا الميل . ولذا لم يكن من المستغرب أن تتميز الأمة الفرنسية ، دون بقية الأمم ، بالعدد الهائل الذي أنجبته من العبقريات والنوابغ في علم الرياضة ، وبالأهمية العظمى التي كانت لهؤلاء العباقرة .

ولا شك أننا لا نرمي هنا الى أن نطرح نهائيا تلك المسلمة التي يقوم عليها هذا الاتجاه العقلي، والتي تتخذ أساسا للمبدأ الذي أتينا على ذكره، ما دمنا نحن معشر الفرنسيين قد جعلنا منها أساسا لتدريسنا . ونحن نسلم بأن ليس هنالك من سبب للاعتقاد بأن في الأشياء عنصرا يتجاوز نطاق التصور ولا يمكن رده الى هذا النطاق . وكل ما نود أن نقوله ، هو أن المذهب العقلي لا يتضمن بالضرورة ذلك المذهب التبسيطي المتطرف الذي كنا بصدد الكلام عنه . اذ أن صعوبة اخضاع المركب لمقتضيات العقل ، وصعوبة تصوره تصورا معقولا ، وكون هذا التصور على الدوام ناقصا من بعض الوجوه — كل هذا لا يستتبع على الاطلاق أن نعمل على سلبه كل حقيقة . بل ان التفكير في هذا الأمر ينطوي على تناقض . اذ أن المركب ، مهما كان أمره ، موجود ؛ فهو حقيقة لا يمكن انكارها في ذاتها وليس من الممكن أن ننكر وجود ما يوجد . قد يقال انه ليس الا مظهرا . فلنسلم جدلا بأنه ليس الا مظهرا ، ولكن المظهر ليس عدما ، وانما هو ظاهرة حقيقية كبقية الظواهر . وصحيح أن صورة الشيء التي أراها منعكسة على مرآة ، ليس لها حقيقة ذلك الشيء نفسه ، ولكن لها حقيقة من نوع آخر . وقد يقال انه لا توجد ألوان أو طعوم أو حرارة في الذرات التي تتركب منها الأجسام . فليكن ، ولكن الألوان والطعوم والروائح والحرارة التي أدركها عند اتصالي بتلك الأجسام حقيقية ولا شك . فهي حقائق

أحيا بها ، ولها عندى من الأهمية ومن الفائدة ما يفوق كثيرا تلك الحركات اللاشخصية المجردة التى يمكن أن تطرأ على المادة. فلو فرضنا اذن أن تلك الصفات ليس لها أى أساس فى الأجزاء غير المتجزئة للمادة ، فكل ما نستنتجه من ذلك هو أن لها أساسا مع موضع آخر ، وعلى نحو آخر. وقد يقال لنا ان الحرارة ليست ، من الوجهة الموضوعية ، الا حركة ، ويخيل الى من يقول ذلك أنه قد رد شيئا طبيعته مركبة مضطربة متعددة الصور ، الى أبسط الظواهر على الاطلاق ، وهى ظاهرة الحركة . ولكن عبثا ما يحاولون ، فالشعور بالحرارة ليس كالشعور بالحركة . ومهما يكن من أهمية الأثر الذى تؤدى اليه حركات معينة فى تكوين ظاهرة الحرارة ، فمن المستحيل أن نقول باتحاد حقيقتين بينهما هذا القدر من الاختلاف .

٢٩٣ وماقلناه هنا يمكن أن يقال عن كل الخصائص المركبة التى يعتقد أن من الممكن القضاء على تركبها عن طريق عملية التحليل . وبالاختصار ، فان كان فى احساساتنا ما هو مركب ، فما ذلك الا لأن ذلك المركب موجود بالفعل . وقد يقال ان وجهة نظرنا ، وطبيعتنا العضوية والذهنية ، هى التى تحور الأشياء وتجعلها تبدو لنا على صورة ليست هى صورتها الحقيقية . ولكن فيم يهمنا كل ذلك ؟ ليكن سبب التركيب هنا أو هناك ، فى جسمنا أو فى الأجسام الخارجية ، فسيظل هناك دائما سبب حقيقى للمركبات التى ندركها ، ولا شك أن ما ينتج عن سبب حقيقى ، هو حقيقى بدوره . وفضلا عن ذلك ، فلم لا يكون للمركب وجود الا فى ذاتنا وعن طريق ذاتنا ؟ ولم لا يكون له أساس الا فى تكويننا المادى أو العقلى ؟ فلنسلم بأن العالم كله يمكن أن يتحلل الى عناصر بسيطة : عندئذ يمكننا أن نؤكد أن مجرد كون هذه العناصر تتقارب بعضها من بعض ، وتتجمع سويا ، ويؤثر كل منها فى الآخر — بدلا من أن يظل بمعزل عنه — كل هذا يجعل فى استطاعتها ، بما لها من أفعال وردود أفعال ، أن تكون خصائص جديدة لا تظهر فى أى عنصر من عناصرها على حدة . فلو جمعت بين قوتين متجانستين ، وعرضتهما سويا لمحرك واحد ، لنتجت قوة واحدة مختلفة تماما عن كل من مكوناتها ، سواء فى شدتها أو فى اتجاهها . ولو جمعت بين ليونة النحاس الأحمر وليونة القصدير ، لنتج عن ذلك جسم من

أكثر الأجسام صلابة ، وهو البرونز . فعلى الرغم من أن أساس الحقيقة لا يتعدى بدون شك عناصر غاية فى البساطة ، فان هذه العناصر لابد أن تنشأ عنها ، حين تتجمع ، صفات جديدة كل الجدة ، لا يظل لها شيء من بساطتها الأولى ، وانما يصبح ادراكها على جانب كبير من الصعوبة والتعقيد . ولكنى لا أكتفى بهذا الرد ، بل أذهب الى أن ذلك الفرض ذاته ، الذى يقول بوجود عناصر بسيطة تماما ، فرض تعسفى . اذ ليس فى

٢٩٤ وسعنا مطلقا أن ندرك تلك العناصر البسيطة بالملاحظة المباشرة ، بل ليس فى وسعنا أن نكون عنها فى أذهاننا فكرة كافية . ذلك لأن البساطة التامة التى يمكن أن نتصورها تظل دائما نسبية . فان قيل عن الذرة انها لا تتجزأ ، فلنعلم أننا لا نستطيع أن نتصور بفكرنا جزءا من المكان لا يتجزأ . وان قيل عنها انها ليست بذات شكل ، فان من المستحيل علينا التفكير فى عنصر مادى بغير شكل . ثم ان كل ذرة يظهر فيها تأثير بقية الذرات ، بل ان العالم كله ليتردد صداه فى كل عنصر من عناصره ، وهكذا يكون فى كل ما لا يتناهى فى الصغر ، كثرة لا متناهية . فما البسيط فى النهاية الا حد مثالى يصبو اليه الفكر ، دون أن يصادفه فى الواقع الفعلى مطلقا .

واذا كنت قد أخذت على عاتقى أن أوضح فى شيء من الاسهاب مضار تلك النظرة ، فما كان ذلك من أجل ما لها من أهمية نظرية ، وانما كان قصدى من ذلك أن أعين القارىء على أن يعرف كيف يرجع الأضرار العملية الخطيرة لتلك النظرة العقلية الى سببها الحقيقى ، وكيما أزيده تفهما لها . فلقد ذكرنا أن الانسان لا يسلك سلوكا أخلاقيا الا اذا اتخذ الجماعة غاية لسلوكه . على أنه لا بد لتحقيق ذلك الشرط أن تكون الجماعة موجودة . ولكننا لو فكرنا فى المجتمع من وجهة النظر التبسيطية ، فلن يبقى من شيء يستحق أن يطلق عليه هذا الاسم . فتلك النظرة ترى أنه ما دام المجتمع كلا مركبا ، فعلينا أن نوقن بأن هذا الكل المركب ليس فى ذاته الا مظهرا باطلا ، وأن أساس كل حقيقة للكائن الجمعى هو شيء بسيط محدد واضح بذاته ، هو الذى يجب الوصول اليه . ولما كان العنصر البسيط للمجتمع هو الفرد ، فعلينا اذن أن نقول ان المجتمع لا ينطوى على شيء حقيقى سوى الأفراد المكونين له ، وأنه ليس فى ذاته

شيئا ، وليست له شخصيته الخاصة ، ومشاعره وميوله المتعلقة به وحده ٠ وهكذا تنتهى تلك النظرة الى مذهب ذرى اجتماعى بحق ٠ فما المجتمع فى نظرها الا اسم لأناس مجتمعين أى اسم يطلق على مجموعة من الأفراد قد ضمهم ٢٩٥ حيز واحد ضما حسيا ٠ انه كائن لا يوجد الا فى العقل ، ولا شك أن كائنا هذا شأنه ، قد نشأ عن تجريد ذهنى لا يمكن أن يكون موضوعا لحب ، ويصبح حينئذ من الحماقة أن نضحى بوجودنا الحقيقى الحى من أجل كائن لا وجود له خارج اللفظ الذى يدل عليه ٠ فليس فى وسعنا أن نهب أنفسنا لخدمة المجتمع الا اذا رأينا فيه قوة معنوية نعتمد عليها أعظم من قوتنا ٠ ولكن اذا كان الفرد هو كل ما هو حقيقى فى المجتمع ، فمن أين تأتى المجتمع هذه المكانة وتلك السيادة ؟ اننا حينئذ لا نعود نحن الذين نعتمد عليه ، بل هو الذى يعتمد علينا ٠ اذ أن المفروض فى هذه الحالة ألا يكون له من حقيقة سوى ما يستمده منا ، وهو لا يمكن أن يكون الا كما نريده أن يكون ٠ بل ان ارادة الأجيال السابقة علينا لا يمكن فى هذه الحالة أن تحد من ارادتنا بأى حال ، اذ أن الأفراد الذين كانوا يكونون الأجيال السالفة لم يعد لهم وجود ، فهم لم يعودوا اذن حقائق لها فاعلية واقعية ٠ وانما لا بد ، كيما تتصور أن الأجيال الغابرة يمكن أن يكون لها أثرها على ما يتلوها من أجيال ، أن نتصورها على أنها تسيطر على الأفراد وتسودهم ، بحيث يمكن بقاؤها من خلال سيل الأجيال الدائم التغير ٠ أما اذا لم يكن هناك الا أفراد ، فان الأفراد الموجودين فى كل لحظة من لحظات التاريخ هم وحدهم الذين يرجع اليهم وجود المجتمع ، ما دامت ارادتهم تشاؤه ، مثلهم فى ذلك مثل الله عند ديكارت اذ يخلق العالم فى كل لحظة من الزمان بأن يريده على الدوام ٠ فاذا ما حدث فجأة أن اتجهت ارادتنا اتجاها آخر ، لسبب ما ، فان ذلك البناء الاجتماعى الشامخ الذى كان يرتكز عليها سيتداعى أو تتغير طبيعته فى الحال وهنا نجد منشأ تلك الفكرة الباطلة التى مازالت شائعة ، والقائلة بأن المشرع قادر على كل شيء ٠ فما دام المجتمع ليس له من وجود سوى مايستمده من ارادة الأفراد ، فهلا يكفى أن ينعقد رأى هؤلاء فيما بينهم ، ويجمعوا على ضرورة تغيير طبيعة المجتمع ، كيما يتم التحور فى الحال ؟ ان أحداً لا يظن اليوم أن فى وسعنا ، حتى لو كان بعضنا لبعض ظهيرا أن نبدل القوانين

الطبيعية . ولكن في ميدان الاجتماع لا يزال الذين يسيفون هذه الحقيقة أقلية ضـــئيلة . فقليل منا من يســـيغ أن مواطني الدولة الواحدة لو انعقد اجماعهم على اجراء انقلاب اقتصادي أو سياسي ، دون أن يكون ذلك الانقلاب متضمنا في طبيعة ذلك المجتمع وظروف حيـــاته ، فان مآل عملهم هذا سائر لامحالة الى الاخفاق الذريع . بل انهم لايزالون قليلين أولئك الذين يفهمون أن محاولة اتحاف فرنسا بنظام اجتماعي غير مهيئة له في الوقت الحاضر ولا يمكن أن تهيأ لقبوله الا بعد عدة قرون ، لاتقل في استحالة نجاحها عن محاولة الرجوع بها الى النظام الاجتماعي الذي كان سائدا في العصور الوسطى ، حتى ولو شاءت أغلبية الفرنسيين أن تفرض هذا النظام أو ذاك . فكثير من الناس من يشكون في أن هناك قوة وقوانين ضرورية تعترض طريق ارادتنا وأننا ، حتى اذا استطعنا أن نهدم النظام الاجتماعي السائد لايمكننا أن نشيد نظاما آخر لا يتفق وطبيعـــة المجتمع . ولكن كيف يمكن عنـــدئذ أن تتعلق ونخضع لتنســـيق أو تنظيم ليس في ذاته شيئا ، وانما هو دائما متوقف على ارادتنا ؟

ان ما يثبت بحق أن ذلك الخطـــر ليس وهميا ، هو ما حدث بالفعـــل في فرنسا . فقد كانت الروح التبسيطية في القرن السابع عشر لا تطبق الا على العالم الطبيعي ، ولم يكن البحث يدور عندئذ حول مسائل العالم الاجتماعي والأخلاقي الذي كان في ذلك الوقت يعد أقدس من أن يخضع لدنس الفكر الوثني ، أي العلم . ولكن بانقضـــاء القرن السابع عشر ، انقضى عهد هذا الرأي المتحفظ ، وأصبحت للعلم جرأة على تناول أمور عديدة ، وزاد طموحه

٢٩٧ بازدياد قوته طوال مساره ، وظهرت فلسفة اجتماعية وسياسية . غير أن علم القرن الثامن عشر كان — كما هو منتظر — وليد علم القرن السابع عشر ، فكانت تسري فيه الروح نفسها ؛ وهكذا انتقلت تلك الروح التبسيطية ذاتها التي كانت تلهم القرن السابق في دراسته للعالم المادي ، الى دراسة المشاكل الجديدة التي عرضت للعلم ، أي مشاكل العالم الاجتماعي . ومن هنا كانت الفلسفة الاجتماعية في ذلك العهـــد ذات طبيعة ذرية في أساسها . اذ يرى روسو ، الذي يعد خير معبر عن فلسفة ذلك العصر ، أن المجتمع لا يتضمن شيئا حقيقيا سوى الفرد . ولذا لم يهتم ، كيما يعلم بما يجب أن يكون عليه

المجتمع بتتبع التاريخ أو البحث عن كيفية تكون المجتمع ، والى أى اتجاه يؤدى به تطوره ، وانما كان يكفيه أن يتساءل عما كان الفرد يود أن يكون عليه المجتمع . فالنظام الاجتماعى ليس فى نظره نتيجة تطور تاريخى لا يمكن التحكم فى توجيهه الا بقدر ما يكون من الممكن تحديد قوانينه ؛ وانما هو يراه عملا تقوم به ارادة الأفراد ، الذين يجتمعون سويا بعقد تفاهموا على شروطه وبنوده بحرية ، وهو العقد الاجتماعى . وعلى ذلك فليس أمامهم ، كيما يعلموا ما الذى يجب عمله ، الا أن يحسنوا فهم أنفسهم ، وأن يثبتوا على قراراتهم وينفذوها بحزم . وصحيح أن ذلك الاتجاه قد خفف منه — الى حد ما — اتجاه آخر مضاد له . فقد كان للمجتمع الفرنسي منذ ذلك الحين شعور قوى بذاته وبوحدته ؛ ولذا أمكننا أن نقول ان حركة الثورة كانت ، فى بعض نواحيها ، حركة تعبئة وطنية كبرى ، كما يثبت ذلك جزع رجال الثورة من كل انفراد فى الاتجاه الأخلاقى أو السياسى . فلم يشعر الفرنسيون قط بسيادة مصلحة الجماعة على مصلحة الأفراد ، وبسيطرة القانون الذى يتحكم بكل ما له من نفوذ وجلال ، على الأفراد فى كثرتهم — مثلما أحسوا بها فى ذلك الحين . ونستطيع أن نجد هذا الشعور ذاته لدى ٢٩ المفكرين ورجال السياسة فى ذلك العصر . فروسو يحلم بالعصر الذى يفرض فيه قانون على جميع المواطنين بالضرورة نفسها التى تفرض بها قوانين الطبيعة ، ويتوق الى وجود قانون عام يرتفع عن مستوى الفردية ، ويستند الى قوة تبلغ حداً يمكنها من أن تشكل ارادة الأفراد ، كما تفعل قوانين الطبيعة .

غير أن الفكرة التبسيطية الثابتة التى كانت تتحكم فى النفوس فى ذلك العهد ، جعلت من المستحيل عليهم أن يحلوا المشاكل التى بسطوها على هذا الأساس الخاطىء : اذ نراهم قد وقعوا فى تناقض فى عباراتهم نفسها . فقد بدءوا بأن سلموا بأن من البديهى ألا يوجد فى المجتمع شىء حقيقى سوى الأفراد ، وبأن المجتمع انما يستمد كيانه منهم ، وأنه هو ما يريده الأفراد أن يكون . ولكن كيف يمكن عندئذ أن نستمد من الأفراد نظاما اجتماعيا يتجاوز الأفراد ؟ وكيف نستخرج من ارادة الافراد قانونا يتحكم فى ارادة الأفراد ؟ وكيف يمكن ، لو كان القانون من صنعهم ، أن يجمع بينهم ؟ وكيف تتجنب أن يكون ذلك القانون دائما تحت رحمتهم ؟ ان هذا ليس مجال عرض

أواختبار الوسائل التى حاول بها البعض التوفيق بين هذه الحدود المتنافرة ، غير أنه لا شك فى أن هذا التناقض الأساسى هو واحد من الأسباب التى أدت الى شل حركة الثورة بعض الشىء ، وعاقتها عن أن تحقق كل النتائج المرجوة منها .

وهكذا يطلعنا التاريخ على مدى خطورة الأضرار العملية التى يمكن أن يجلبها ذلك الاتجاه الذى تتجه اليه الروح الفرنسية (أى الاتجاه التبسيطى) والواقع أن الخطر أفدح ، والحاجة الى تلافيه أشد ، اذا نظرنا الى الأمور من وجهة نظرنا التى تؤسس الأخلاق على أساس غير دينى . اذ لا يصح أن ننسى أنه ليس فى وسعنا اقامة صرح نظام خارج عن نطاق الدين فى التربية الا اذا وضعنا أمام أعين الفرد غاية تتجاوزه وتعلو عليه ، وحددنا هدفا لحاجته الى التفانى والتضحية بذاته ، وهى الحاجة الأساسية فى كل حياة أخلاقية . فلو لم يكن المجتمع الا مظهرا وهميا ، ولو كانت الحقيقة الأخلاقية ، تبعا لذلك ، تقف عند حد الفرد ، فعلام يستند هذا الفرد عندئذ ، والى أى شىء يضحى بذاته ويهب نفسه ؟ الحق أنه لابد — لكى يصل المرء الى أن يحس بأن المجتمع ليس مجرد وهم ، وأنه وان كان لا يتكون الا من الأفراد ، فان له مع ذلك حقيقته الخاصة ، وأنه كائن جدير بأن نحبه ونخدمه — لا بد لكل ذلك من القضاء على الفكرة التبسيطية الشائعة ، ولا بد أن يصل المرء الى أن يفهم ، أو على الأقل يشعر بأن الشىء ليس حقيقيا بقدر ما هو بسيط . فتلك اذن حالة عقلية لا بد من بثها فى كل النفوس . ومن الضرورى أن نجعل الطفل يحس بالتركيب الحقيقى للأشياء ، حتى ينتهى الأمر بهذا الشعور الى أن يصبح حاسة عضوية طبيعية فيه على نحو ما ، ويكون لديه مقولة أساسية من مقولات العقل . ولا بد لتحقيق هذا الغرض من تربية عقلية شاملة ، ذات هدف عملى ؛ وفى هذه التربية يجب أن يساهم التدريس المبدئى للعلوم : ولست أعنى بالطبع ، العلوم الرياضية التى هى بعكس ذلك تبسيطية فى مبدئها وفى منهجها ، وانما أعنى العلوم الطبيعية . ولا شك أن هذه العلوم لا تستطيع أن تشعر الطفل بتعقد الأشياء وتركبها الا فيما يتعلق بالعالم المادى ؛ غير أنه من الضرورى ، لكى يمتد هذا الشعور فينطبق على العالم الاجتماعى بدوره ، أن يكون قد دعم وأصبحت له قوة وثبات كافيتان ، فيما

يتعلق بالمجالات الدنيا للطبيعة . فتلك اذن مقدمة لاغناء عنها ، فيها ينحصر الدور الذى تساهم به العلوم فى التربية الأخلاقية .

ولننظر الآن فى تحديد ما يجب أن يكون عليه ذلك الدور بمزيد من الدقة .

اذا ظن المرء أن المركب مجرد مظهر ، وأن أساس الأشياء بسيط ، فانه يميل الى التسليم بأن العلم يمكن أن يتأتى بوسائل بسيطة بدورها . اذ أن البسيط شيء يسهل تعقله ، ويمكننا أن نكون عنه فكرة واضحة متميزة كافية ، مشابهة تماما لتلك الأفكار التى تقوم عليها العلوم الرياضية ، وما أن ننتهى الى تلك الفكرة ، حتى يصبح أمامنا أن نستخرج منها ، بالاستدلال وحده ، ما هو متضمن فيها ، مثلما يفعل العالم الرياضي ، كيما نصل الى بقية الحقائق العلمية . فالمذهب التبسيطى لا يقوم اذن الا على أساس الايمان بالعقل المجرد ، والعقل الاستدلالى الخالص . وفيه يظن المرء أن فى وسع الروح أن تستخرج العلم من ذاتها ، بمجرد أن تكون تلك المبادىء الأساسية التى تشتمل ضمنيا على العلم . فليس هناك اذن مايدعو الى تشييد مناهج متعبة معقدة كيما نطلع على أسرار الطبيعة ، اذ ليس فى الطبيعة ما بلغ ذلك الحد من الغموض ، أو ما يعجز أمامه ذهننا ، مادامت الطبيعة بسيطة مثله . وماعلينا الا أن نكشف النقاب الذى يحجب تلك البساطة ، وعندئذ يتبدى أمامنا كل شيء فى نور وضاح . وقد كان ذلك الاتجاه كامنا فى الروح التبسيطية الى حد أن المذهب الديكارتى ليس على الاجمال سوى محاولة لارجاع معرفة العالم الى مجرد علم رياضى شامل . وعند ما طبق فلاسفة القرن الثامن عشر مبادىء ديكارت على المشكلات الاجتماعية ، بدا لهم أن العلم الجديد الذى ابتدعوه يمكن أن يقام دفعة واحدة عن طريق بضع تعريفات واستدلالات ، دون أن يكون هناك داع الى الملاحظة ، أو الرجوع الى التاريخ . واذن فان مكافحة الروح التبسيطية والحد منها انما يتم بتحذير الطفل من تلك التركيبات والاستدلالات . ولبلوغ ذلك الهدف ، يجب أن نشعره بالطريقة التى تتقدم بها علوم الطبيعة ، ونبين له كيف أن الجهد الذى تكلفه تلك العلوم ، وبطء تقدمها والصعاب التى تعترضها ، كل هذا يناقض تماما تلك الروح الارتجالية التى يدعيها أنصار التبسيط . فاذا كنا بصدد الكلام عن اكتشاف معين ، كقوانين انتشار الضوء مثلا ، فلا يكفى أن نعرض له النتائج دفعة واحدة ،

٣٠٠

وانما نلخص له بايجاز التطور المجهد الذى مر به الكشف ، وكيف أن الانسانية لم تبلغه الا بعد كل ضروب التجارب والمحاولات والاخفاق : ثم
٣٠١ نبين له الفروض التى حل كل منها محل الآخر ، وما بذل فى كل منها من عناء ؛ كما يجب افهامه بجلاء أن النتائج الحالية ليست سوى نتائج مؤقتة ، وأنه ربما كشفت ظاهرة جديدة غدا ، تؤدى بنا الى الشك فى تلك النتائج ، أو تدفعنا على الأقل الى أن نجرى عليها بعض التعديلات . فمن المحال أن يمكننا كشف الحقيقة دفعة واحدة ، ومن المحال أن تكون على قدر فهمنا بالضبط . وبالاختصار ، لابد من أن نشعره بضرورة التجربة والملاحظة ، أى ضرورة خروجنا عن نطاق ذاتنا ، كيما نلحق بمدرسة الواقع ، وذلك اذا ما أردنا معرفته وتفهمه . وبهذه الوسيلة يكتسب الطفل الشعور بالمسافة الشاسعة التى تفصل ما بين بساطة روحنا وتركب الأشياء ، اذ أن الناس لم يعترفوا بضرورة المنهج التجريبى الا بقدر ادراكهم لتلك المسافة . فالمنهج التجريبى انما هو العقل الاستدلالى حين يشعر بحدوده ويتنازل عن تلك السلطة المطلقة التى كان يدعيها لنفسه فى بادىء الأمر .

ومن الوسائل الأخرى التى تعين على غرس هذا الشعور فى نفس الطفل ، أن نجعله يدرك أن نتيجة البحث العلمى غالبا ما تكون مختلفة عما توقعه العالم ، وذلك اذا لم يكن يؤمن الا بالاستدلال وحده . فقد أخذ دالمبير (D'Alembert) يلهو بوضع عدد معين من القوانين الفيزيائية التى تبدو لنا صحتها أمرا عظيم الاحتمال ، وذلك اذا اختبرناها أوليا عن طريق العقل الخالص ، ولم يثبت بطلان هذه القوانين سوى التجربة . فمثلا : يعلو البارومتر ليعلن قرب سقوط المطر . والواقع أنه حينما يؤذن الجو بالمطر ، يزداد ما يحمله الهواء من بخار الماء ، وبذلك يرتفع ضغطه ، واذن فلا بد أن يعمل على ارتفاع العمود الزئبقى فى البارومتر . ومنها أيضا : ان الشتاء هو الفصل الذى يجب أن يتساقط فيه البرد على وجه الخصوص . اذ أنه لما كان الجو أبرد فى الشتاء ، فمن الواضح أن يكون هذا الفصل هو الذى يغلب فيه أن تبرد قطرات المطر حتى تتجمد حين تخترق طبقات الهواء (دالمبير .
٣٠٢ بقلم جوزيف برتران ص ١٧) . وهناك عدا هذه عشرات الأمثلة : عن شكل الأرض وعن حركتها حول الشمس ، وعن فكرة القبة السماوية الخ ....

ففى كل هذه الحالات ، يتعلم العقل الاستدلالى أن يتحدى ذاته ، حين يرى مبلغ ما يرتكبه من أخطاء . فكم من مرة كان ذلك العقل يدفعنا الى نكران حقائق لا سبيل الى الشك فيها . والواقع أنه ليس هناك مانخشاه من تعليم الطفل أن هناك ظواهر تثبتها الملاحظة ليس لنا أن نشك فى وجودها ، بالرغم من تعارضها تعارضا قويا مع منطقنا المعتاد ، حتى ان أول ما نفعله عادة بازائها هو أن ننكرها انكارا تاما بكل بساطة . وان لنا فى الطريقة التى استقبلت بها الكشوف الأولى عن التنويم المغناطيسى ، والاتجاه الى انكاره وعدم الاعتداد به ، لخير عبرة فى هذا الصدد .

على أن علوم الحياة هى خير ما يفهم الطفل ما تتصف به الأشياء من تعقد وتركيب ، ومدى حقيقة ذلك التركيب . فكل كائن عضوى يتكون من عنصر واحد يتفاوت عدده فى كل من الكائنات الحية : ذلك هو الخلية . وحينئذ يبدو أننا هنا نصل مباشرة الى شىء بسيط . غير أنه ليس من الصعب أن نبين أن تلك البساطة وهمية خالصة . فما من شىء أعقد من الخلية : اذ أن الحياة بأسرها كامنة فيها . والواقع أن الخلية تعمل وتستجيب للمؤثرات الخارجية ، وتؤدى حركات ، وتتمثل غذاء وتخرجه ، أى أنها بالاختصار تتغذى ، وتنمو نتيجة لغذائها ، وتتكاثر ، مثلها فى ذلك مثل أرقى الكائنات الحية تطورا . والحق أن ذلك التعقد الغامض فى كل تلك الوظائف ، وفى كل أوجه النشاط هذه ، التى تترابط كل منها بالأخريات ارتباطا وثيقا ، وتتجمع سويا فى ذلك الحيز الضئيل ، دون أن يمكننا أن نحدد لكل منها مركزا خاصا ، أى عضوا متميزا ، بحيث يبدو كل منها فى كل مكان ولا يبدو فى أى مكان

٣٠٢ — فى الوقت نفسه — كل ذلك التعقد والتركيب ربما كان من شأنه أن يبعث فى العقول حيرة أشد مما يبعثه ما نلاحظه فى أعضاء اكتمل تميزها وتخصصها ، كما فى الحيوانات العليا . وليس من المستحيل أن نذهب الى أبعد من ذلك ، وأن نستخرج من هذه الحقيقة درسا أبلغ دلالة من الناحية العلمية . فتلك الخلية الحية الصغيرة لا تتكون فى الواقع الا من عناصر غير حية ، أى من ذرات هيدروجين ، وأكسيجين ، وأزوت وكربون . وهكذا يمكن لأجزاء غير حية ، اذا ما اتحدت وتقاربت وتجمعت ، أن تتكشف فجأة عن خصائص جديدة كل الجدة ، هى التى تتميز بها الحياة . ذلك هو ما يفهم الطفل (وفى

بوسع الطفل أن يفهم كل هذا) أن الكل — بمعنى معين — ليس مساويا لمجموع أجزائه ، وذلك هو ما يؤدى به الى أن يدرك أن المجتمع ليس مجرد مجموع الأفراد الذين يكونونه .

غير أنه اذا كان لذلك التعليم خير تأثير على الفكر والعمل معا ، فلا بد ، مع ذلك ، من أن نحتاط كل الاحتياط فى تلقينه . والواقع أنه اذا كان من الضرورى أن نحذر الطفل من كل مذهب عقلى مفرط السهولة ، فلا يقل عن ذلك ضرورة أن نجعله بمأمن من أحلام الصوفية . فلا بد — حين نشعره بأن الأشياء ليست بسيطة كما يريدها ذهننا الذى يتعشق البساطة — لا بد مع ذلك أن نؤكد له أنها تخلو من كل أساس خارج عن المعقولية ، ومن كل مبدأ غامض حالك يستغلق تماما على الأفهام . فكثيرا ما حدث — ولا يزال يحدث — أن يؤكد المرء الوجه الغامض فى الظواهر وفى الموجودات ، مما يؤدى الى سرعة تهاوى الروح فى أعماق الغموض الحالك ، وألا يذكر المرء العقل بقصوره عند ما يحاول أن يكتفى بذاته ، الا لكى يطلب اليه أن يخلى مكانه لمبدأ أعلى مجهول . فهاتان هوتان لا بد من تجنيب عقل الطفل أن يتردى فى أى منهما . فمن الضرورى أن يفهم أن الأشياء لا يمكن الاستدلال عليها دفعة واحدة بوضوح تام ، بل انه ربما قدر للانسان ألا يصل الى ذلك الوضوح التام مطلقا ، وأن يظل دائما فى ظلام . ولكن يجب أن نبين له فى الوقت نفسه ، بأمثلة من التاريخ ، أن ذلك الجانب الغامض يقل على الدوام ، وأنه من المستحيل أن نعين حدا لا يمكن تجاوزه لانحسار هذا الظلام ، فان هذه العملية قد بدأت منذ فجر التاريخ وستستمر ، بطبيعة الحال ، الى غير حد . والحق أن المذهب العقلى لا يتضمن بالضرورة ، القول بأن العلم يمكن أن يتم وينتهى فى يوم ما ، أو فى أية فترة معينة ، وانما كل ما يفترضه ويؤكده ، هو أنه ليس من سبب يدعو الى وضع حد لتقدم العلم ، أو الى أن يقال له : هنا ، وقف ! وليس من الضرورى لكى يكون المرء صاحب مذهب عقلى ، أن يعتقد بأنه لا بد أن تأتى لحظة يتم فيها العلم تماما ، وانما يكفى أن يسلم المرء بأنه ليست هناك نقطة محددة يبدأ فيها مجال الغموض واللامعقول ، أعنى نقطة لا بد أن يصطدم بها التفكير العلمى ويقف حيالها عاجزا . فلسنا نطلب اذن أن نتخلى تماما عن تلك النزعة الديكارتية التى سرت فى دمنا ، وانما يجب أن نظل على

استمساكنا بالمذهب العقلى ، على أن نخلص هـذا المذهب من كل روح تبسيطية ، وأن نتعلم ألا نثق بتلك التفسيرات البسيطة الشكلية ، وأن يزداد شعورنا بتركب الأشياء وتعقدها .

ولقد شاع اتهام العلم الوضعى ، وخاصة فى هذه العهود القريبة ، بأنه لا يعبأ بالجانب الأخلاقى على الاطلاق : فقيل اننا لا نستطيع أن نعلم كيف نسلك مع غيرنا من الناس من مجرد معرفة كيف تسقط الأجسام أو كيف تهضم المعدة . على أن ما سبق لنا قوله يبين كيف أن هذا الاتهام لا يقوى على أساس . فلو غضضنا النظر عن العلوم التى تدرس الظواهر الخلقية ، والتى يمكن أن تفهم بدورها حسب المنهج الوضعى ، وتستطيع أن ترشد الانسان فى سلوكه ، فانا قد رأينا أن العلوم التى تبحث فى العالم المادى لها ٣٠٥ أيضا دورها الهام فى تكوين الشخصية الأخلاقية . وما كان لها ، فى الواقع ، أن تكون عديمة الجدوى الا اذا كانت الحياة الأخلاقية تفصلها عن بقية الطبيعة هوة سحيقة ، دون أن يكون بينهما أى اتصال . فاذا كانت الأخلاق برمتها تتجه نحو عالم متعال يسمو عن التجربة ولا تربطه بالعالم الدنيوى أية صلة ، فعندئذ لن يمكن أن تعيننا العلوم التى تدرس ذلك العالم الأخير على فهم واجباتنا أو على أدائها . غير أننا قد نبذنا تلك الثنائية . فالكون واحد . وهدف النشاط الأخلاقى انما هو كائنات ، تسمو حقا على الأفراد ، ولكنها تجريبية وطبيعية كالمعادن أو الكائنات الحية سواء بسواء : وأعنى بها المجتمعات . فالمجتمعات تكون جزءا من الطبيعة ، وهى ليست الا قسما مستقلا خاصا وصورة عظيمة التعقيد منها . وبالتالى فان علوم الطبيعة المادية يمكن أن تعيننا على اجادة تفهم مملكة الانسان ، وأن تؤدى بنا الى أفكار صحيحة وعادات عقلية صالحة ، تساعد على توجيه سلوكنا .

الدرس الثامن عشر

الثقافة الفنية

تدريس التاريخ

---

٣٠٦ حين بينت فى الدرس السابق ذلك الدور الذى يقوم به تدريس العلوم فى التربية الأخلاقية ، أضفت أنه أهم من التعليم الفنى والأدبى • على أنى أود أن أؤكد تمسكى بذلك الحكم العابر ، ولذا سأعمل على بيان أسبابه • ومع ذلك ، فعلى الرغم من ضآلة مكانة الثقافة الفنية فى التعليم الأولى ، فمن الصعب أن أتركها دون أى ايضاح • ولقد درج الكثيرون على أن ينسبوا الى تلك الثقافة دورا من الأهمية فى تكوين الشخصية الأخلاقية ، الى حد يجعل من المحال على أن أمر عليها مر الكرام • وأقل ما يجب هو أن أبين السبب الذى من أجله لا أوليها الا مكانة ثانوية اضافية فى عملية التربية الأخلاقية •

ولا جدال فى أن هناك جانبا يمكن فيه أن يكون الفن — وأعنى به هنا الفنون الجميلة والأدب معا — أداة للتربية الأخلاقية • والواقع أن الفن فى أساسه مثالى • وصحيح أن قولا كهذا قد يبدو لأول وهلة أنه يعلن الحكم مقدما على مصير ذلك النزاع الذى ينشب على الدوام بين المثالية من جهة ، وبين الواقعية أو الطبيعية من جهة أخرى • غير أن الأمر يختلف عن ذلك كل الاختلاف • اذ أن الطبيعيين بدورهم مثاليون على طريقتهم الخاصة • فالطبيعة أولا لا يمكن أن تنقل فى صورة تنم عن الخضوع المطلق لها ؛ فبجانب ما فيها ٣٠٧ من جمال ، هناك قبح وتفاهة • فلا بد أن يحور خيال الفنان تلك العناصر الأخيرة • ثم ان ما يكون جمال الطبيعة ، أى موضوع الجمال فيها ، انما هو تلك التأثيرات والانفعالات ذات الطابع الخاص التى تثيرها فينا • وما هدف الفن الا أن يعبر عن تلك الحالات المثالية الخالصة ، ولكن بوسائل غير تلك

التى تتبعها الطبيعة . فكل عمل فنى هو اذن تعبير عن شيء مثالى ، والفرق الوحيد هو أن الواقعى يثار فيه ذلك الشيء المثالى مباشرة عن طريق الواقع المشاهد ، بينما يرى الآخرون أن الفعل الباطن يشترك الى حد كبير فى احداث ذلك الشعور المثالى . فالفرق لا يعدو أن يكون فرقا فى الدرجة . والمثالى — حسب تعريفه — هو كل شيء لا يمكن ادماجه فى الواقع ، وانما يتجاوزه ويتعداه ، وبالتالى يتعدانا نحن كذلك ؛ ولذا فانه يبدو لنا — مهما اختلفت الطريقة التى تتصوره بها — وقد اتصف بنوع من السمو بالقياس الينا . فهو يتعدى نطاق ما لدينا من قوى طبيعية . فليس فى وسع المرء أن يتعلق بشيء مثالى — أيا ما كان — دون أن يتعلق فى الوقت نفسه بشيء مغاير لذاته . وعلى ذلك ، فحب الفن ، والميل الى المباهج الفنية لا بد أن تصحبه قدرة معينة على خروج المرء عن ذاته وانفصاله عنها ، أى نوع من التنزه عن الغرض . والحق أننا حين نقع تحت سيطرة مؤثر فنى قوى ، نندمج بكل أرواحنا فى ذلك الاحساس الذى يبعثه فينا ، ولا نملك عنه انفصالا ، بل اننا لننسى أنفسنا تماما . وبذلك تعمى أبصارنا عما يحيط بنا ، وعن مشاغلنا المألوفة ومصالحنا المباشرة . ومن هنا كانت تلك السلوى الكبرى التى يبعثها فينا الفن . فالفن يواسينا لأنه يصرفنا عن ذاتنا . بل ان نسيان الذات هذا ليبلغ ، لدى الفنان ، حد النشوة الصوفية بالمعنى الصحيح . فالشاعر أو الرسام أو الموسيقار ، اذ تستحوذ عليه تماما تلك الفكرة أو ذلك الشعور الذى يحاول التعبير عنه ، يندمج ويغوص فيه تماما ، وينتهى به الأمر الى أن يتقمص تماما تلك الشخصية التى يسعى الى التعبير عنها ، كما فعل فلوبير حين أخذ يصف حالة تسمم حتى أحس فى النهاية بكل أعراضه حقيقة .

٣٠٨

وهذه الحالة الذهنية عند الفنان ، أو عند من يستشعر لذة جمالية بوجه عام ، هى من حيث آليتها الداخلية ، مماثلة من جميع الأوجه للحالة التى تنجم عنها أعظم أفعال التضحية والاخلاص . فمن يندمج تماما فى الجمال الذى يتأمله ، يهب ذاته له ، ويمتزج به مثلما يمتزج فى الجماعة ذلك الذى يهب نفسه لها . ففى ايقاظ الميل الى الجمال فتح لآفاق التنزه والتضحية أمام الروح . وان كل ما يدفع الانسان الى أن يغفل عن ذاته ، والى أن يتأمل ما يتجاوزه وما يعلو عنه ، وألا ينظر الى ذاته على أنها مركز الكون ؛ وكل ما يجعله

يتعلق بهدف تتجاوزه الى حد ما ــ كل هذا لابد أن ينمى لديه عادات وميول مشابهة تماما لتلك التى وجدنا أنها تكون أساس الحياة الأخلاقية • ففى كلتا الحالتين تتمثل الحاجة نفسها والملكة نفسها التى تجعلنا لا نكتفى بأن نظل منطوين على ذاتنا ، وانما نغادرها بكل ما فينا الى الخارج ونفتح روحنا أمام الحياة الخارجية لتتغلغل فينا ، وتتحد بها حتى ننسى ذاتنا فيها تماما • فيمكن اذن أن نقول ــ من ناحية معينة ــ ان الثقافة الفنية تغرس فى الارادة ميلا يمكن أن تستفيد منه التربية الأخلاقية فيما بعد ، من أجل بلوغ أهدافها الخاصة • وهكذا يمكن أن يبدو الفن أداة قوية من أجل النهوض بالأخلاق •

والآن ، لننظر الوجه الآخر من المسألة ، ولنبين مدى الاختلاف الأساسى بين الثقافة الفنية والثقافة الأخلاقية •

ان مجال الفن ليس العالم الحقيقى • فرغم أن الكائنات التى يمثلها لنا الفنان مقتبسة مباشرة من الحقيقة ، فان جمالها ليس فى حقيقتها • فليس مما يهمنا ٣٠٩ كثيرا أن نعلم ما اذا كان ذلك المنظر يوجد بالفعل هنا أو هناك ، أو أن تلك الشخصية الدرامية قد عاشت حقا فى التاريخ • اذ أننا لا نعجب بتلك الشخصية على المسرح لأنها تاريخية ، وانما لأنها جميلة ، ولن ينتقص من اعجابنا مطلقا أن نعلم أنها بأسرها من منتجات الخيال الشعرى • بل لقد قيل بحق انه عند ما يكون الخداع تماما ، بحيث يجعلنا نتوهم أن المنظر الذى يصوره الفنان حقيقة واقعة ، فعندئذ تختفى لذة الجمال • ولا جدال فى أنه لو كانت الأشخاص أو الأشياء التى يضعها الفنان تحت أنظارنا تنطق بالبعد التام عن الحقيقة ، فان النفس لا تهتم بها على الاطلاق ، وبالتالى يستحيل فى هذه الحالة أن تثار العاطفة الجمالية • وانما كل ما يجب هو ألا يكون زيفها صارخا ، وألا يبدو لنا الموضوع الفنى واضح الاستحالة بشكل قاطع ، وألا يكون فى وسع المرء أن يحدد بدقة اللحظة أو النقطة التى يصبح فيها الشيء البعيد الاحتمال أوضح وأظهر من أن يمكن تحمله • فكم من مرة يحملنا شاعر على أن نقبل أفكارا باطلة من الناحية العلمية ، ونحن نعلم أنها كذلك ! وانا لنتغاضى بقلب راض عن أخطاء نشعر بها ، كيلا نفسد ما نشعر به من لذة • والحق أن الفنان لا يعرف قوانين للطبيعة ولا قوانين للتاريخ يتحتم عليه الخضوع لها على الدوام وفى كل الأحوال • وان ما يفسر تلك الصفة التى

يتميز بها كل عمل فنى ، هو أن الحالات الداخلية التى يعبر عنها ذلك العمل وينقلها الى بقية الناس ، ليست احساسات ولا تصورات عقلية ، وانما هى صور . فالاحساس الفنى لاينشأ عن الطريقة التى يؤثر بها الفنان على حواسنا ولا على ذهننا ، وانما عن طريقة تأثيره فى خيالنا . فهو يصور لنا الأشياء بحيث نستطيع أن نتمثلها ، لا كما يفهمها العالم الذى يكون عنها فكرة موضوعية غير شخصية ، ولا كما نحس بها نحن ذاتنا عندما تتصل بها حقيقة فى الحياة العملية . وينحصر عمله فى أنه يثير فينا حالات معينة تبعث فينا تلك اللذة الخاصة التى تسمى باللذة الجمالية ، وذلك بفعل الطريقة التى تتجمع بها تلك الحالات، وبتفاعلها الداخلى ، بغض النظر عن صلتها بالحقيقة الواقعية : وتلك هى الصور . على أن الصورة هى أكثر مواد الذهن مرونة وقابلية للتشكل، فليس من تلك المواد ما يعدلها فى ضعف المقاومة . أما الاحساس فيحدث فينا مباشرة عن طريق شيء خارجي ماثل أمامنا ، وما هو الا امتداد لذلك الشيء داخل ذهننا . فمن المحتم اذن أن يعبر الاحساس بأمانة عن ذلك الشيء الذى ليس هو الا مظهرا له . فلما كانت طبيعة الشيء تظل كما هى ، فان احساسنا به لا يمكن أن يختلف ، مهما كان نوع ذلك الاحساس . كذلك نلاحظ أن وظيفة المبادىء التى يقدمها العلم ، هى أن تعبر عن الحقيقة ، وان كان تعبيرها يتم بطريقة تختلف عن طريقة الاحساس ؛ وعلى ذلك فمن المحتم أيضا أن تقتدى بالواقع وتتبعه بدقة . وعلى العكس من ذلك، نجد الصورة تحتل مركزا مستقلا ونجد لها ميزاتها الواضحة . فهى ليست راجعة الى التأثير الحالى لشيء تكتفى بأن تكون نسخة داخلية له ؛ كما أنها ليست ناتجة عن بحث علمى يتبع منهجا صارما ؛ وانما هى حرة . وبدلا من أن تخضع لحقيقة خارجية ترددها بدقة ، نراها تكاد تكون قابلة للتشكل كما نشاء . وهى تعتمد — قبل كل شيء — على مزاجنا ونوازعنا الباطنة : فهى تغير منظرها ، وتزداد وضوحا أو غموضا ، وتبدو لنا بهيجة أو مقبضة . ولما لم يكن على الصور أن تعبر عن العلاقات الحقيقية بين الأشياء ، فمن الممكن أن تتجمع على أكثر النواحى تقلبا ، كما تشاء رغباتنا الشعورية أو اللاشعورية . فهى اذن متحررة من تلك الضرورة الصارمة التى تخضع لها الطبيعة . ومن هنا لم يكن للقوانين الطبيعية لدى الفنان وجود ، ولم يكن مجال الفن هو

٣١

٣١١ العالم الحقيقى • اذ أن العالم الذى يحيا فيه الفنان هو عالم الصور ؛ وعالم الصور هو مجال الحلم والخيال والتركيبات الذهنية الحرة •

فبين الفن والأخلاق من وجهة النظر هذه عداء صريح • اذ أن الفن ، كما قلنا ، ينقلنا الى عالم خيالى ، وبهـذا يفصلنا عن الواقع ، وعن الموجودات العينية الفردية والجماعية التى يتكون منها ذلك الواقع • أليس يقال — وبحق — ان أعظم ما يسديه الينا الفن من خدمات هو أن يجعل أبصارنا تغيب عن الحياة كما هى ، وعن الناس كما هم ؟ أما العالم الأخلاقى فهو بعكس ذلك تماما ، عالم الواقع • فما تأمرنا به الأخلاق هو أن نحب الجماعة التى ننتمى اليها ، والأفراد الذين تتكون منهم هذه الجماعة ، والأرض التى يسكنونها — وتلك كلها أشـياء عينية حقيقية لا بد لنا من أن ننظر اليهـا كما هى فى الواقع ، وحتى ولو أخذنا على عاتقنا أن نرفعها الى مرتبة أعلى من الكمال • ذلك بأن الأخلاق تنتمى ، فى الواقع ، الى مجال الفعل ، والفعل لا يكون ممكنا الا اذا تعلق بشىء له وجود حقيقى • فتأدية المرء واجبه معناها دائما أن يكون نافعا لكائن معين ، حى وموجـود • وعلى ذلك فالفن يصرفنا عن الحيـاة الأخلاقية ، لأنه يصرفنا عن الحياة الحقيقية • واذن ، فلا يمكن مقارنة العادات التى تنميها الثقافة الفنية بالعادات الأخـلاقية الصحيحة الا مقارنة جزئية ، وبالنظر الى صلة معينة فحسب • ووجه الشبه بينهما هو خروجهما عن الباطن : اذ أن كليهما يتجه الى اخراج الفرد عن نطاق ذاته ؛ غير أن الثقافة الفنية لا تربطنا الا بأخيلة ، وبأشـياء خلقتها روحنا فحسب ، أما الثقـافة الأخلاقية فتربطنا بعالم الأحياء ، وتحتم علينا أن نرى الناس كما هم ، وأن نتأمل قبحهم وبؤسهم كيما نجد له الدواء • على حين أن الفن يحول أنظارنا الى جانب آخر تماما ، ويوجهنا الى وجهة مختلفة كل الاختلاف • ولذا ، فحيثما استمدت الأخلاق من الثقافة الفنية أسسها الرئيسية ، نراها تتبدد وتتبخر — ان جاز

٣١٢ هذا التعبير — فى أوهام خيالية خالصة تلهو بها الروح ، وفى تأملات باطنية غامضة ، وفى أحلام ممتازة ، وذلك بدلا من أن تصـدر عنها أفعال محددة سديدة ، هدفها أن تدعم الحقيقة أو تبدل من حالها • فتحت تأثير التربية التى تقتصر على الناحية الفنية وحدها ، والتى يتلقاها بعض أطفالنا ، لا نرى الا رجالا من ذلك النوع الذى يقتصر السمو الأخلاقى عنده على أن يشيد فى

باطن نفسه بناء فكريا جميلا ، ونظاما بديعا من المثل العليا يكتفى بتأمله والاعجاب به اعجابا خاملا ، دون أن يندمج فى ميدان العمل ، أو يساهم فى المجهود المشترك لتنفيذه .

وفى وسعنا أن نعبر عن هذا التعارض على النحو الآتى : فكثيرا ما قورن الفن باللعب ، والواقع أن هذين الضربين من ضروب النشاط ليسا الا نوعين لجنس واحد . فعند ما نلعب ، وعند ما نتأمل عملا فنيا ، نحيا حياة وهمية خيالية ، تفقد كل سحرها اذا ما استحال تمييزها من الحياة الواقعية . واذا كنا نحب لعب الورق أو النرد ، فلا شك أن ذلك راجع الى أن الصراع المصغر الذى تتضمنه تلك الألعاب مشابه من بعض الوجوه لصراعنا بعضنا مع بعض فى حياتنا اليومية . ولكن اذا ما اشتد التشابه الى أبعد حد ، أعنى اذا ما ازدادت قيمة الرهان مثلا ، واقترب اقترابا محسوسا من أجرنا المنتظم فى عملنا ، فان لذة اللعب تختفى فى الحال . وعندئذ يتملكنا الجد ، ونعود ثانيا الى حالتنا فى الحياة الجدية ، ولا يصدق علينا حينئذ أننا نلعب . فالخيال هو الذى يثير اهتمامنا باللعب ، وهو خيال لسنا غافلين عنه . وان ذلك الاهتمام لينتج عن خداع ، ولكنه خداع لا بد أن نشعر به الى حد ما ، بحيث لا يكون تاما . وكذلك الحال فى الفن . فصحيح أن العمل الفنى لا يسرنا ان لم تكن له بالواقع صلة ؛ غير أنه من جهة أخرى لا يعود عملا فنيا فى نظرنا ، اذا كنا نعد الكائنات والحوادث التى تتمثل فيه حقائق واقعية ، واذا كنا نشعر بازائها بما نشعر به أمام الكائنات والأشياء الحقيقية . واذن فاللعب والفن ينقلنا كلاهما الى عالم أخيلة نعلم تماما أنه كذلك ، وذلك التأليف بين الصور هو الذى يبعث فينا لذة الفن ، كما يبعث لذة اللعب . فلنا أن نقول ، بهذا المعنى ، ان الفن لعب . أما الأخلاق ، فهى على العكس من ذلك ، تعبر عن حياة الجد ، بل انها أكثر ما فى الحياة الجادة جدا وصرامة . وهكذا تتبين مدى الفرق الشاسع بين هذين النوعين من النشاط : انه كل الفرق الذى يفصل بين اللعب والعمل . واذن فلن نتعلم أداء واجبنا من تعلمنا تلك اللعبة الخاصة التى تسمى بالفن .

٣١٢

وليس معنى ذلك أن الفن لا دور له فى التربية الأخلاقية على الاطلاق . بل ان ما قيل من قبل يمكننا ، بعكس ذلك ، من تحديد نصيبه فى تلك التربية ،

وما يمكننا أن ننتظره منه . فلقد قلنا ان الفن لعب ، غير أن للعب مكانه فى الحياة . فليس فى وسعنا أن نعمل طول الوقت ، وليس فى وسعنا أن نبذل جهدا على الدوام . وانما نجـد أن ذلك التركيز للطاقة من أجل هدف معين — وهو ما يحدث فى حالة العمل — يكاد يكون حالة غير عادية لا يمكن أن تدوم . فيجب اذن أن تعقب الراحة العمل ، وأن يتخذ النشاط صورة اللعب . غير أن للعب أنواعا عديدة . فمنه ما هو ثقيل مادى يهيب بمشاعر أنانية ، بل وحشية (كبعض الألعاب الرياضية) ، وهذا نوع يقرب كثيرا من ذلك الذى يتملكنا فى أنواع صراعنا اليومى . ومنه ما يتجه بعكس ذلك ، الى مشاعر لو لم تكن فى ذاتها أخلاقية ، فانها مع ذلك تشبه المشاعر الأخلاقية من نواح معينـــة . وأوضح مثل لذلك هو الفن : فلقد رأينا من قبـــل كيف أن الفن ٣١٤ يتضمن نوعا من التنزه عن الغرض ، وانفصالا عن الذات ، وبعدا عن أكثر المشاغل المادية خشونة ، وســـموا روحيا معينا فى الاحساس وفى الارادة .

وهذا بالضبط هو ما يهمنا فى الفن . فلا بد أن نتمتع بأوقات فراغ ، وأن نملأها على أسمى الوجوه وأقربها الى الأخلاق . والفن وحده هو الذى يقدم الينا الوسائل التى توصلنا الى ذلك . فالفن هو الصـــورة السامية للعب ، وهو الأخلاق حين تمتد آثارها الى ساعات الفراغ ، وتطبعها بطابعها الخاص . ولهذا السبب كان يحسن بنا أن نقدم الى كل طفل ثقافة فنية معينة . فالفراغ فى ذاته لحظة خطيرة : اذ أن اندماج الانسان فى العمل ، خلال حياته الجدية ، يعصمه من الغوايات الآثمة ، وعليه أن يظل على مقاومته لها بعد أن ينتهى من عمله النافع ، وأن يشغل نفسه دون أن يتعرض لفساد خلقه . وان من تشربت روحه بفن من الفنون ، ليظل بمنجى عن ذلك الخطر . غير أننا نرى فى الوقت نفسه أن الفن ، لو كان يؤدى فى التربية الأخلاقية وظيفة فان هذه الوظيفة سلبية خالصة . فالفن لا يجدى فى تكوين الشـــخصية الأخلاقية ، وهو لا يضع أمام النشـــاط مثلا أعلى أخلاقيا فى ذاته ، وهو ليس عاملا ايجابيا فى الأخلاق ، وانما هو وسيلة تحفظ الروح الأخلاقية ، بعد تكونها ، من بعض المؤثرات السيئة . وهذا ما يفسر عدم تعرضنا له بالكلام الا بصفة ثانوية ، وبطريق العرض فحسب . اذ أننا لو حللنا الوســـائل التى تمكن من تكوين الشخصية الأخلاقية للطفل ، لما وجدنا الفن واحدا منها على الاطلاق .

وما قلناه الآن يجعلنـا ، فى الوقت نفسه ، نزداد ادراكا لتلك الأهميـة العظمى التى عزوناها الى تدريس العلوم . فقد ذكرنا أن الأخلاق تدخل فى مجال الحياة الجدية ، وأن موضوعها هو الحقائق الواقعيـة . والأفعال التى تتطلبها منا تختص بكائنات أو أشـياء توجد حقيقة حولنا . وعلى ذلك ،

٣١٥ فكلما ازداد فهمنا للموجودات والأشياء ، كنا أقدر على أداء الأفعال المطلوبة منا على خير وجه ممكن . وكلما ازدادت فكرتنا عن الحقيقة دقة ، كنا أقدر على أن نسلك كما ينبغى . فاذا ما تبينا أن العلم هو الذى يعـرفنا بما هو موجود ، أدركنا أنه هو وحده الذى يمدنا بالأفكار التى ترشدنا فى سلوكنا ، سواء فى ذلك السلوك الأخلاقى أو أى سلوك آخر . ومن هنا كانت أهمية تدريس العلوم بالنسبة الى الأخلاق .

رأينا كيف يمكن وكيف يجب أن تعيننا العلوم الطبيعية ذاتها على بلوغ ذلك الهدف ؛ فهى تمكننا من تكوين عادات ذهنية صالحة يستفيد منها الطفل فى سلوكه الأخلاقى . ولكن من الواضح أن هناك حقيقة يهمنا أن نعرفها ، وأن نعرفها لغيرنا ، أكثر من كل ما عداها من الحقـائق ، اذ أنها هى الهدف الرئيسى لكل نشاط أخلاقى : تلك هى الحقيقة الاجتماعية . ولا شك أنه لما كان العالم الاجتماعى لا تفصـله عن العالم الطبيعى هوة ، بل تنعكس فيه سماته الأساسية ، فان فى علوم الطبيعة مقدمة لا غناء عنها للأخلاق . ومع ذلك فللمجتمع صفته الخاصة وتركيبه الخاص ؛ ولذا كان من الضرورى أن نعرف الطفل بالمجتمع فى ذاته ، وأن نجعل عقله يتصل به مباشرة . وصحيح أن علم الظواهر الاجتماعية بالمعنى الصحيح مازال فى مرحلة التكوين بحيث لا يتيسر تدريسه فى المدارس . ولكن بين العلوم المدرسية علم يقترب كل القرب من علم الاجتمـاع ، ويمكنه أن يعطى التلميذ فكرة كافية الى حـد بعيد ، عن ماهية المجتمع وصلاته بالأفراد ـــ ذلك هو علم التاريخ .

٣١٦ فلكى يتعلق الفرد بالمجتمع ، لا بد أن يشعر بأن المجتمع شىء حقيقى حى يسيطر على الفرد ، ويدين له الفرد مع ذلك بخير ما يملك . وليس من شىء يبعث فى الفرد ذلك التأثير خيرا من تدريس التاريخ ، اذا ما أحسن فهمه . ولا شك أن من سوء الفهم ، أن يظل المدرس متمسكا بالأخطاء القديمة ، كأن يقول ان القانون الفرنسى الحديث قد ابتدعه نابليون ، أو أن أدب القرن

السابع عشر نشأ عن التأثير الشخصى للويس الرابع عشر ، أو أن لوثر هو منشىء المذهب البروتستانتى — ففى كل ذلك تمسك بالفكرة الخاطئة القديمة التى تكلمنا عنها فى المرة السابقة ، والتى ترى المجتمع من عمل عدة أفراد ، بدلاً من أن تكون له طبيعته الخاصة التى تفرض على الأفراد . وهوخطأ من بين نتائجه المؤسفة أن يجعلنا نظن أن الوطن يتمثل فى شخص واحد . ولكن تلك الطريقة التبسيطية فى فهم التاريخ لم تعد اليوم فى حاجة الى تفنيد . فمنذ قرن من الزمان أخذ المؤرخون يوضحون تأثير تلك القوى الجماعية التى لا تنسب الى فرد بعينه ، والتى تقود الشعوب لأنها من عمل الشعوب ، ولأنها لا تصدر عن فرد معين ، وانما عن المجتمع بأكمله . والواقع أن فى تاريخ فرنسا وحده مئات الأمثلة التى تساعد على أن نغرس فى الطفل الشعور بحقيقة ذلك المجتمع اللاشخصى : كالاقطاع ، والحروب الصليبية ، وعصر النهضة . ولكن ما هو أكثر من ذلك دلالة وأبلغ وقعا فى نفوس التلاميذ ، هو ألا نكتفى بأن نبين كيف أن كلا منا يخضع فى كل لحظة من حياته للتأثير الجماعى لكل معاصريه ، بل نبين كيف أن كل جيل يعتمد كذلك على الأجيال السابقة ، وأن كل عهد مهما كانت طبيعته ، يواصل عمل العهود السابقة ويسير فى الطريق الذى رسمته له ، حتى لو ظن أنه يتجه اتجاها مضاداً لها . وانه ٣١٧ لمن أبلغ المناظر أثرا ، منظر تلك الحياة الاجتماعية وهى تتقدم على الدوام فى ثبات وتسير فى اتجاهها الخاص ، وذلك رغم أن أشخاص الأفراد الذين يتحقق بهم ذلك التطور ، تتجدد على الدوام . ولا شك أننا لا نطلب هنا أن نعرض أمام تلاميذ المدارس الابتدائية آراء فلسفية مجردة عن ضرورة التطور الاجتماعى ؛ فذلك أسوأ وضع للعلم فى غير موضعه . وانما الذى نرمى اليه لا يعدو أن يكون تقوية شعور الطفل بطبيعة التطور التاريخى ؛ وان تاريخ وطننا لمما يفى تماما بهذا الغرض التعليمى : اذ أن له ، فى أساسه ، وحدة واضحة . وليس أسهل من بيان الاتصال التام الذى نما به ذلك الوطن ، منذ عهد تدعيم الملكية واخضاع النظام الاقطاعى لسلطانها ، حيث ظهرت الوحدات القروية ، الى عهد الثورة الفرنسية . ولقد تضافرت أكثر النظم تباينا ، بل أكثرها تعارضا ، على بلوغ النتيجة نفسها ، ما دامت هناك قوة كانت تدفعها فى الاتجاه نفسه . فهل هناك تعارض أشد مما كان بين الملكية المطلقة

والديمقراطية الثورية ؟ ومع ذلك فان الأولى هى التى مهدت للثانية ، ولقد بينت فى موضع معين من قبل ، كيف أن الوحدة المعنوية للبلاد ، التى أتمها رجال الثورة ، قد مهد لها النظام الملكى القديم ، والكل يعلم اليوم الصلة بين حركة الوحدات الاقليمية ، والحركة الثورية : اذ أننا نعلم كيف ساعد الملوك على تحرير الأقاليم ، فلنحذر اذن من أن نوهم الطفل بأن مسار التاريخ ينقسم الى فترات منفصلة : اذ أن التعليم التاريخى يطيش عن مرماه اذا لم يشعر الطفل بأن التاريخ — على حد ذلك التعبير المألوف — لا يبدأ فى أى وقت ولا ينتهى فى أى وقت ، فليس من الضرورى ، كيما نجعل الطفل ٣١٨ يتعلق بتلك الأفكار التى عبر عنها آخر القرن الماضى ، أن نصورها له على أنها نوع من الارتجال الذى لا صلة له بما سبق ، ولنتساءل : ألا يغدو أثرها فى النفوس أقوى ، لو بينا أنها كانت فى الواقع نتاجا طبيعيا لكل التطور السابق ؟ بل ان مجد رجال الثورة لن ينتقص عندئذ ، اذ أن فضلهم الأكبر هو أنهم عرفوا كيف يستخلصون من الحالة التاريخية السائدة نتائجها المنطقية ، وهكذا يفهم الطفل ، الذى سيغدو فيما بعد رجلا ، أن الحقوق التى يعترف بها له اليوم ، والحرية التى يتمتع بها ، والكرامة المعنوية التى يحس بها ، كل هذا ليس من عمل هذه الشخصيات أو تلك ، أو هذا الجيل أو ذاك ، وانما من عمل ذلك الكائن الذى هو شخصى ولا شخصى فى آن واحد ، ألا وهو فرنسا ، وبعبارة أخرى ، يفهم أن المجتمع بأسره ، منذ أبعد عهوده السحيقة ، هو الذى مهد لتحرره ،

ولكن لا يكفى ، لكى نجعل الطفل يتعلق بالجماعة الاجتماعية التى ينتمى اليها ، أن نجعله يشعر بحقيقتها ، وانما لا بد أن يرتبط بها ارتباطا فعليا بكل ذرة فى كيانه ، وليس لهذا الا وسيلة فعالة واحدة ، هى أن نعمل على أن يعيش المجتمع فيه ، وأن يصبح جزءا مكملا منه ، بحيث لا يمكنه أن ينفصل عنه بقدر ما لا يمكنه الانفصال عن ذاته ، ولكن المجتمع ليس من عمل الأفراد الذين يشتمل عليهم فى أية مرحلة من مراحل تاريخه ، كما أنه ليس الأرض التى يعمرونها ، بل هو قبل كل شىء مجموعة من الأفكار والمشاعر ، ومن وجهات نظر واحساسات معينة ، ومن سمات معنوية وعقلية خاصة تتميز بها الجماعة بأسرها : فالمجتمع شعور قبل كل شىء ، هو شعور الجماعة (أو ضمير الجماعة) ، واذن فما يلزمنا هو

أن ننقل ذلك الشعور أو التعبير الجمعى (La Conscience collective) الى نفس الطفل . ولا شك أن هذا الاندماج (بين الفرد والجماعة) يتم — الى حد ما — بطريق تلقائى تحت تأثير الحياة ذاتها ، وبالتفاعل الآلى للعلاقات الانسانية . ٣١٩ فتلك الأفكار والمشاعر موجودة فى كل شيء ولا شك أن الطفل يتأثر بها على الدوام . غير أن تلك العملية من الأهمية بحيث لا يمكن تركها تحت رحمة الصدفة والاتفاق . وانما على المدرسة أن تنظمها بطريقة منهجية ؛ فلا بد ، وسط ذلك المجموع المختلط من الحالات المتنوعة ، والتى غالبا ما يتناقض بعضها من البعض ، أن يقوم عقل مستنير بعملية اختيار ضرورية ، وأن يركز جهوده فيما هو أساسى وحيوى ، ويدع جانبا ما هو ثانوى ؛ أى أن يستر العيوب ويبرز المزايا . ذلك هو دور المعلم ، وفى هذا يعده تدريس التاريخ بالوسيلة التى توصله الى ذلك الهدف .

والواقع أن تحليل الروح الجماعية تحليلا مجردا لا يجدى فى انمائها لدى الطفل فتيلا ، وانما لا بد من أن نجعله يتصل بتلك الروح الجماعية اتصالا مباشرا . ولكن ، أليس تاريخ الشعب ، هو روح ذلك الشعب فى نموها فى خلال الزمان ؟ واذن ، فحين نحيى للتلاميذ تاريخ وطنهم ، انما نجعلهم فى الوقت نفسه يحيون وقد اندمجوا تماما فى الضمير الجمعى . ألسنا نعرف المرء من مخالطتنا له طوال حياته ؟ اذن ، فدرس التاريخ من هذه الوجهة يماثل درس الأشياء (فى اتصاله بالواقع الحسى) . وكل ما فى الأمر هو أنه لما كانت سمات شخصيتنا الوطنية كامنة فى الحوادث التاريخية ، فان الطفل لن يراها ولن يحس بها مطلقا ، ان لم يعمل المعلم على استخلاصها ، وبخاصة تلك التى تستحق أن تبرز وتوضح . ولنكرر هنا القول ان المسألة ليست القاء دروس عن الروح الفرنسية ، وانما كل ما يجب هو أن نعلم مم تتكون ، وأن نوجه التعليم بحيث تبرز تلك الروح من خلال مجرى الحوادث .

ومن الواضح أن تعليما كهذا يتطلب ألا يعتمد المعلم على الصدفة والاتفاق ، ٣٢٠ وانما يجب أن يكون لديه فى ذهنه بضع أفكار ثابتة عن كنه الروح الفرنسية . وبهذا لا تذهب جهوده هباء ، وانما تتركز على عدد قليل من النقط المحددة . وليس من الممكن أن أحدد السمات الأساسية لشخصيتنا القومية فى هذا الدرس الختامى ، ولكن من بينها واحدة على الأقل أود أن أؤكدها ، اذ يبدو

لى أنها هى النقطة المركزية فى اللوحة التى نحاول رسمها ، وهى النقطة التى تتجمع حولها كل ما عداها من الخطوط . ذلك هو الميل الى الشمول والعمومية (Universalité) ، وبالتالى الى العالمية (Cosmopolitque) فى كل آرائنا وكل أنواع انتاجنا العقلى . والحق أن هذه ، انما هى احدى صفات تلك الروح الهندسية الديكارتية التى تكلمت عنها فى المرة السابقة ، والتى تغلغلت فى روحنا الفرنسية . فنزعتنا التبسيطية ، وميلنا الشديد الى المذهب العقلى (Rationalisme) ، يجعلنا نميل الى أن نطرح عن الأشياء ما فيها من عناصر شخصية وعينية الى حد بعيد ، كيما تتمثلها على أكثر صورها تعميما وتجرداً . و لاشك أن عمومية ذلك النوع من الأفكار ، وبعدها عن كل مايخصصها ، هو بالضبط مايسمح لكل العقول الانسانية بتفهمها . ومن هنا قيل اننا نفكر من أجل الانسانية . فعندما نسعى الى وضع دستور ، فاننا نميل الى وضعه لا من أجل استعمالنا نحن وحدنا ، ولا نهتم بأن نجعله متمشيا مع الظروف الخاصة التى يمر بها وطننا ، وانما نريده أن يصلح للانسانية جمعاء . ومن هنا نشأت اعلانات الحقوق المختلفة للانسان ، التى يصح أن تطبق على الجنس البشرى بأسره ، والتى طالما انتقدها البعض باسم ذلك المنهج المسمى بالمنهج التاريخى . والحق أن تلك الصفة قد بلغت من التغلغل فى أعماق شخصيتنا القومية الى حد أنها طبعت آثارها على لغتنا ذاتها : اذ أن لغتنا لما كانت فى أساسها تحليلية ، كانت أصلح اللغات للتعبير عن تلك الطريقة فى التفكير ، ومن هنا جاءتها تلك القدرة على الانتشار والامتداد التى ظلت لها فى خلال عهد طويل . ولا شك أن من المرغوب فيه ، بل من الضرورى

٣٢١ — كما بينت — أن تتجاوز مرحلة النزعة التبسيطية الهندسية التى تريثنا عندها أطول من اللازم . غير أن من الممكن أن نفعل ذلك مع ابقائنا على ذلك الميل الى تأمل الأشياء فى صورها اللاشخصية ، وهو الميل الذى يكون أساس الروح العلمية . فيمكننا أن نتعلم ألا نقنع بأفكار غاية فى البساطة ، مع استمرارنا فى البحث عن أفكار عامة معقولة . وبهذا يكون التفكير ذو الصبغة العلمية هو التفكير عن طريق مبادىء محددة دقيقة . ولا شك أن علينا أن نصل — كما بينت — الى أن نشعر بأن أكثر الأفكار أولية ليست أكثرها موضوعية ، وأن الحقيقة ، بعكس ذلك ، عظيمة التركيب والتعقيد ،

وأننا لانستطيع ، تبعا لذلك ، أن نصل الى التعبير عنها الا ببطء وبعد عناء ، وباستخدام مجموعة مركبة من المبادىء المتميزة ، بل اننا لن نستطيع مطلقا أن نعبر عنها تعبيرا كاملا فى يوم من الأيام . غير أن الاستغناء عن التميز والوضوح فى الأفكار معناه الاستغناء عن استعمال عقلنا ، والاغراق فى التصوف . وليس هذا بالطبع ما نرمى اليه على الاطلاق . ومرة أخرى ، أكرر القول ، بأن خطأنا ليس فى السعى الى أن تكون لنا أفكار واضحة ، أى الى اضفاء صبغة عقلية على الأشياء ، وانما فى اقتصارنا طويلا على صورة من المذهب العقلى مفرطة فى أولتها وبساطتها ، وعلى مذهب عقلى موغل فى السهولة . ففى وسعنا اذن أن يكون لدينا شعور أقوى الى حد ما ، بما فى الأشياء من تركيب ، بدون أن نفقد الجانب المفيد من ذلك الميل الأساسى فى شخصيتنا القومية .

واذا كنت أؤكد ذلك الوجه من شخصيتنا الجماعية ، فذلك لأنه هو الجانب الذى يختلط فيه ضميرنا الوطنى بالضمير الانسانى ، وتبعا لذلك ، فهو الذى تختلط فيه الوطنية بالعالمية . أو ليس أعظم ما نفخر به فى مجدنا الوطنى ، وأكثر ما يجب تعلقنا به ، هو تلك الأفكار الانسانية التى ٣٢٢ نشرناها على العالم ؟ اننى لا أعنى ولا شك حين أجعل العالمية صفة لروحنا الفرنسية ، أننا نحن الذين نحتكرها ونتميز بها دون سائر الشعوب ، اذ أن لنزعتنا العالمية ذاتها صفاتها الخاصة ، وصفاتها الوطنية — ان صح هذا التعبير ، وفى ذلك ما يسمح بقيام نزعات عالمية أخرى لدى بقية الشعوب . غير أن ما يميزها هو اعتمادها على العقل . فنحن عالميون بالأفكار الى حد ما ، أكثر مما نحن عالميون بالأفعال . وربما كان تفكيرنا من أجل الانسانية أكثر من عملنا من أجلها . والحق أن ما عيب علينا من تعصب وطنى مفرط لم يكن بلا أساس . فنحن بهذه الصفة المتناقضة ، والتى ليست مما يستحيل تفسيره ، نمحو دائما كل فروق وطنية فى أفكارنا الأخلاقية والسياسية ، ونتطرف مع ذلك فى حبنا الجماعى الحذر لذاتنا ، ونبتعد طواعية عن الأفكار الأجنبية وعن الأجانب ذاتهم ، ولا ندع تلك الأفكار تندمج فى حياتنا الداخلية الا بصعوبة ، ولانحس الا قليلا بالحاجة الى المساهمة فى الحياة الخارجية ، وذلك على الأقل حتى أقرب العهود .

فمن الممكن اذن أن تقوم ، بجانب تلك النزعة العالمية العقلية ، أو التى تصدر عن جماعة من العقليين، نزعات عالمية أخرى تكملها : كأن تقوم نزعة عالمية اقتصادية ، وأخرى تتصف بروح أقل تمسكا بالنزعة الشخصية وبالانفراد فى الرأى ، وأكثر ترحيبا بالأشخاص والأشياء التى تأتى من الخارج ، وبالاختصار ، فكل أمة تتصور المثال الانسانى الأعلى على طريقتها الخاصة ، وليس هناك من بين تلك المثل العليا ما يسمو على المثل الباقية ويمتاز عنها ، اذ أن كلا منها يتمشى مع المزاج الخاص لكل مجتمع . فان شئنا أن نجعل أطفالنا يحبون مثلنا الأعلى ، فلا جدوى من أن نثنى عليه باعتبار أنه هو وحده الصالح ، اذ أن الشخص المثقف قد يحب أسرته، دون أن يظن أن أبويه وأطفاله يفوقون كل من عداهم عقلا وخلقا . وكل ما يهمنا أن يستقر فى الأذهان ، هو أن تلك هى طريقتنا الخاصة التى نساهم بها فى الصالح المشترك للانسانية . ولا يصح أن يكبر علينا أن نوضح ، كلما دعت مناسبة الى ذلك ، ما تنطوى عليه هذه الطريقة بالضرورة من قصور .

٣٢٣

انتهى الكتاب والحمد لله .

فهرس الكتاب

صفحة

صفحة

التصميم الاساسى للغلاف: أسامة العبد

الإشراف الفنى: حسن كامل



يعد هذا الكتاب أساسا لإدارة حوار حول التربية الأخلاقية فى مجتمعنا، وعلى الرغم من أنه كتب فى عصر غير عصرنا وفى مجتمع غير مجتمعنا، فإنه لا يزال يحمل كثيرا من القيمة والفائدة، وهذه هى عظمته التى لن يمحوها اختلاف الأماكن وتعاقب الأزمان.

تصميم الغلاف: نيرفانا